

Mink'a 2

Encuentros y desencuentros
en el proceso
de investigación doctoral.

Mink'a 2
Encuentros y desencuentros en el proceso de investigación doctoral.

Ramón Sanz Ferramola, Ana Ramona Domeniconi
y Lorena Di Lorenzo (editores)

Walter Olguín, Olga Cristina Auderut, María Celeste Romá,
Ana María Masi, Mariana Fenoglio, Carlos Alberto Lucero,
Martha Verónica Quiroga, Lorena Di Lorenzo, Rosana Cecilia Chesta,
Sonia Pereyra, Susana Ponce Morán, Franklin Mayan Echalar

Editores:

Ramón Sanz Ferramola, Ana Ramona Domeniconi
y Lorena Di Lorenzo



neu
nueva editorial universitaria

Mink'a 2: encuentros y desencuentros en el proceso de investigación doctoral / Ramón Sanz Ferramola ... [et al.]; compilación de Ramón Sanz Ferramola; Ana Ramona Domeniconi; Lorena Di Lorenzo - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-340-4

1. Metodología de la Investigación. I. Sanz Ferramola, Ramón, comp. II. Domeniconi, Ana Ramona, comp. III. Di Lorenzo, Lorena, comp.
CDD 378.0028

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Morífigo
Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110
www.neu.unsl.edu.ar
E mail: unslneu@gmail.com

Nueva Editorial Universitaria

Directora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage
DG Nora Aguirre

ISBN 978-987-733-340-4

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2022 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

Mink'a 2

*Encuentros y desencuentros en el
proceso de investigación doctoral.*

Ramón Sanz Ferramola, Ana Ramona Domeniconi
y Lorena Di Lorenzo (editores)

ÍNDICE

		Página
Prólogo	Ramón Sanz Ferramola y Ana Ramona Domeniconi	3
Capítulo 1	Historia natural del proceso de investigación sobre fábricas recuperadas en San Luis: la implicación del investigador y la construcción de categorías teóricas. Walter Olgúin	22
Capítulo 2	Recorrido de una investigación sobre políticas educativas de la Universidad Nacional de Cuyo para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955). Olga Cristina Auderut	44
Capítulo 3	Educación multicultural. María Celeste Romá	58
Capítulo 4	Sentidos e interrogantes de un proceso de investigación “en movimiento”. El carácter provisorio del título de la tesis. Ana María Masi	92
Capítulo 5	Caracterización de una matriz de análisis para abordar relatos de profesores universitarios. Mariana Fenoglio	111
Capítulo 6	Foucault y la pedagogía latinoamericana actual. Primeras aproximaciones. Carlos Alberto Lucero	136
Capítulo 7	La visión neoliberal en educación a través de los bonos educativos: o sobre cómo las vaquitas siempre se enajenan. Martha Verónica Quiroga	150
Capítulo 8	La formación de investigadores/as en la FCH de la UNSL durante la última dictadura militar a la actualidad. Lorena Di Lorenzo	171
Capítulo 9	Estudio exploratorio en las prácticas educativas en el nivel inicial desde la perspectiva de los estudiantes del profesorado. Rosana Cecilia Chesta	199
Capítulo 10	Reflexiones sobre las relaciones pedagógicas en la universidad, en el marco de una indagación narrativa. Sonia Pereyra	219
Capítulo 11	Acercamiento a las estrategias didácticas de comprensión lectora de los docentes universitarios. Análisis reflexivo. Susana Ponce Morán	233
Capítulo 12	Entornos personales de aprendizaje en educación médica. Franklin Mayan Echalar	251

PRÓLOGO

“no es la naturaleza, ni la lógica la que nos conducen a hablar: son los otros, el ser con los otros, la forma de vida común”.

Giorgio Agamben

Las ciencias humanas y sociales emergentes de Latinoamérica, y el campo educativo particularmente, han tenido y aún, habitando la temporalidad de la tercera década del siglo XXI, tienen dificultades para formular alternativas teóricas y políticas tanto a la racionalidad causal como a la racionalidad mercantil, expresadas por el neoliberalismo. Quizás esta obturación se deba a que el neoliberalismo es combatido principalmente como una teoría económica, cuando en realidad se trata de un modelo hegemónico civilizatorio (Lander. 2000) constituido por los valores básicos del liberalismo moderno, valores que se vienen imponiendo con mayor o menor grado de violencia desde principios del siglo XV (Dussel, 1994). En una sucesión de imperialismos estos valores se han naturalizado y han terminado por constituir una ontología que abarca al ser humano, a la naturaleza, a la riqueza, al conocimiento, y a la historia. Arturo Escobar (2015), la denomina Ontología Dualista, en tanto separa lo humano y lo no humano, naturaleza y cultura, individuo y comunidad, “nosotros” y “ellos”, mente y cuerpo, lo secular y lo sagrado, razón y emoción, y que además se ha arrogado el derecho de constituir “el” Mundo (civilizado, libre, racional) a costa de otros mundos existentes o posibles. El neoliberalismo, la más reciente forma de la modernidad liberal, constituido a la sombra del “fin de la historia” de fines de la década de 1980, ha logrado expresarse en una ontología constitutiva del sentido común, muy difícil de rebatir frente a un aparato político-comunicacional que todo lo abarca.

Frente a ese sentido común neoliberal, de la necesaria constitución del mundo, y de todas y cada una de sus parten en mercancía, los estudios en ciencia sociales y humanas y educación tienen dos caminos: o sucumbir al buldócer cultural de la universalización y unificación de un mundo mercantilizado, o asomarse a una propuesta de pensamiento, proyectos y acciones situados en ese otro mundo atravesado por la historia silenciada de Nuestra América y sus resistencias y resiliencias, pequeñas, continuas y cotidianas.

En este Mink'a 2, vemos con alegría y esperanza la matriz situada de los objetos de estudio, así como la en la resolución de tales problemáticas a partir de emergencias alternativas latinoamericanas, puestas en juego por los doce capítulos constitutivos. Sin temor a equivocarnos, diríamos que cada capítulo de este e-book, es fiel exponente de una ontología relacional, constituida por una visión abierta, y emergente, caracterizada por un vínculo de profundo involucramiento y de relaciones empáticas asentadas en una racionalidad social (Sanz Ferramola, 2021).

El libro es el fruto de un espacio que denominamos Ateneo, que se lleva a cabo cada año en el marco del Doctorado en Educación (FCH - UNSL) y que en abril de 2021 llevó como título “Avance de tesis. Encuentros y desencuentros en el proceso de investigación doctoral”. La convocatoria a les doctorandes tuvo como consigna el compartir el avance de sus trabajos de indagación para promover un diálogo constructivo de saberes que pueda conjugarse con nuevas voces. En esa oportunidad nos propusimos construir un espacio, que pudiera prolongarse en un tiempo, sin demarcación de fronteras fijas para la producción de conocimiento, como una invención creativa. Un pensar, un hacer y un sentir el propio trabajo de indagación en que cada uno se encontraba en ese momento para reconocer y reflexionar sobre algunas dificultades, logros y/o luchas, anudados con el proceso mismo que venían tramando, compartirlo con otros doctorandes, integrantes del comité académico, autoridades... escucharse y escuchar las sugerencias, preguntas y comentarios, para después volver a tramar y convertir lo experienciado en el Ateneo, en texto escrito. Los doce capítulos que integran este libro son el resultado de ese andar y desandar.

Entendemos que la producción del conocimiento, que deviene de una práctica investigativa sistemática, es uno de los propósitos primordiales de la universidad pública, por lo mismo es que esta práctica requiere que sea abrazada desde una perspectiva dialéctica, reflexiva y crítica. Sabemos que en toda praxis investigativa hay condicionantes institucionales, políticos, sociales y personales que son muchas veces obstáculos para darle continuidad al trabajo iniciado. En algunos casos el tránsito se convierte en laberinto y provoca desencuentros sucesivos que impiden que la práctica investigativa sea una praxis transformadora de la realidad, la síntesis de un proceso de análisis teórico, acción práctica y

construcción teórica. La idea de los Ateneos es crear y recrear un espacio intersubjetivo en que cada uno pueda encontrarse y reconocerse, para que opere como impulso del proceso.

Los dos primeros capítulos son relevantes en tanto y en cuanto muestran sendas revisiones críticas del proceso investigativo a partir del cual, se analiza el proceso de construcción de tesis doctorales ya concluidas. En tal sentido arrojan luz sobre los obstáculos que fueron surgiendo y los modos en que fueron sorteados, para llegar a la concreción de la tesis doctoral en tanto informe final de un laborioso derrotero investigativo.

El primer capítulo lleva por título *Historia natural del proceso de investigación sobre fábricas recuperadas en San Luis: la implicación del investigador y la construcción de categorías teóricas*. Walter Olgún, su autor, hace centro en la idea de historia natural del proceso investigativo de su tesis doctoral, también, como en el caso del capítulo uno, ya concluida. Por historia natural, nos dice el autor, debe entenderse el relato que el investigador hace de los acontecimientos, particularidades y marchas y contramarchas del proceso investigativo. A través de esta narración, el investigador explicita la forma en que obtuvo los datos, analizó la información cualitativa y le fue dando nombre a las categorías. De manera simultánea este relato, va describiendo las decisiones tomadas, y el recorrido que le permitió relacionar unas categorías con otras y construir el denso tejido que constituye su argumentación conceptual.

La tesis se proponía reconstruir los dispositivos de formación puestos en práctica en dos fábricas de la Provincia de San Luis, durante sus procesos de recuperación por parte de los/las trabajadores/as, y analizar las huellas subjetivas que estos dispositivos pudieron haber dejado en términos de alfabetización política, durante los años 2012-2014.

Se trató de un trabajo de investigación basado en un relevamiento de los procesos socio-educativos y pedagógicos de subjetivación, en dos fábricas recuperadas de la provincia de San Luis, muy distintas entre sí, con historias, contextos, estructuras, inserción económica, producción y cantidad de operarios/as muy diferentes. Estas características marcadamente diferentes de las dos fábricas recuperadas analizadas, INDIEL y CUPS, y la consecuente dinámica disímil de las y los obreras y obreros que toman sobre sí el desafío de producir sin

patrón, hacen posible un análisis comparativo entre dos modos en que florecen (o no) la alfabetización y la subjetivación política de las actrices y los actores implicados/as.

Para la realización de este estudio de caso se tomaron inicialmente como unidades de análisis las fábricas CUPS e INDIEL y dentro de cada una de ellas las siguientes unidades de estudio: en primer lugar, los y las trabajadores/as de la Cooperativa INDIEL (Ciudad de San Luis) y de la Cooperativa CUPS (Localidad de Concarán, San Luis) que participaron de las experiencias de formación que se pusieron en práctica en el proceso de recuperación de las fábricas durante el período 2012 y 2015. En segundo lugar, los materiales documentales que dieron cuenta de la puesta en práctica de dispositivos de formación en el proceso de recuperación de CUPS e INDIEL durante el período 2012-2015: convenios, resoluciones, proyectos escritos, planificaciones, observaciones, informes, artículos periodísticos, registros personales de campo, fotografías, videos. Estos dispositivos de formación al interior de ambos procesos de recuperaciones fabriles se dieron en el marco institucional del Centro de Prácticas Sociocomunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, y de las acciones político-pedagógicas que el gremio docente universitario ADU llevo a cabo.

El autor muestra cómo el proceso de investigación sobre dos fábricas recuperadas en San Luis estuvo atravesado por distintos encuentros y desencuentros. Algunos de ellos relacionados con factores externos vinculados a la economía argentina que impactaron en el proceso de recuperación de una de las fábricas (INDIEL). Estas condiciones objetivas y externas al plan de investigación afectaron sustancialmente las subjetividades de los y las trabajadoras involucradas en ese proceso y de quien había proyectado llevar adelante el plan de tesis. Otro de los desencuentros estuvo dado por la puesta en cuestión de los supuestos teóricos de partida del plan de tesis. El trabajo de campo, la formación de posgrado en el marco del doctorado y el acceso a nuevas lecturas dieron cuenta de las limitaciones de las categorías iniciales. Ambos desencuentros pudieron transformarse en aperturas a otras líneas de trabajo. Por un lado, el cierre de la fábrica metalúrgica llevó a reconstruir su historia dentro del rubro en Argentina y a pensar las dificultades de constituir un “nosotros” al interior de una organización con fuerte tradición jerárquica. Por otro lado, la puesta en cuestión de los fundamentos teóricos iniciales permitió incorporar herramientas analíticas a partir de las cuales pensar la formación y la política en la cotidianeidad de las fábricas recuperadas.

En el Capítulo 2, *Recorrido de una investigación sobre políticas educativas de la Universidad Nacional de Cuyo para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955)*, su autora, Olga Cristina Auderut, propone un recorrido por el proceso investigativo de su tesis doctoral ya finalizada. En tal recorrido, hace converger las circunstancias vitales que la llevaron a lo largo de los años por los senderos de su formación como docente y como investigadora. Creemos que la importancia de esta perspectiva radica en la potencialidad para servir de espejo y guía de otros procesos investigativos de construcción y elaboración del plan de tesis y de la tesis misma.

En tal marco, la autora remite en primer lugar a las nociones nietzscheana-foucaultianas de “procedencia” y “genealogía”, mostrando que su interés por la investigación sobre las políticas educativas de la Universidad Nacional de Cuyo con sede en San Luis entre 1939 y 1955, está en íntima relación con su propia vida familiar, en tanto su familia paterna desde su abuelo, ejerció el magisterio como maestros normales, y ella misma se formó en dos escuelas normales de la ciudad de San Luis. Esto la lleva a postular la idea de que los procesos de construcción de nuevos conocimientos, muchas veces exceden la pura dimensión intelectual para concatenarse con sentimientos de amor y cuidado por el objeto de estudio. Tal recorrido investigativo vital lleva a la autora a detenerse en la deriva de los procesos personales, pero también institucionales, de su formación de grado y sus primeros pasos como investigadora, que ella entiende como etapas previas de su investigación doctoral en el campo de la historia de la educación.

De este modo, el camino recorrido hasta llegar a la formulación del problema y los objetivos de la investigación doctoral fue posible a partir de un proceso dialéctico de relectura de lo ya investigado, proceso de estudio e investigación asentado en el trabajo de archivo y en su interpretación, desde la perspectiva de una historia social de la educación, la cual se inscribe en una trama contextual mayor en la que cobra sentido, y en la que es posible analizar las articulaciones de los procesos educativos con procesos políticos, sociales y económicos. Muestra cómo este proceso de estudio la orientó durante el trabajo en archivos, a lo largo del cual realizó un progresivo hallazgo de documentos sobre diversas propuestas de formación

para el magisterio local, por parte de las primeras instituciones universitarias locales, dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo, desde 1940.

Paralelamente al trabajo documental de archivo de fuentes primarias, en tal reconstrucción socio-histórica del magisterio, la autora explica que le otorgó gran importancia al análisis de documentos periodísticos, principalmente artículos de diarios locales correspondientes al periodo estudiado. En tal sentido, muestra cómo la información de publicaciones de los diarios de San Luis La Opinión, La Reforma y Heraldó, le permitió analizar el discurso de estos medios y su colaboración en la construcción de una hegemonía discursiva y cultural por parte de las instituciones universitarias dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo en los años estudiados.

En el capítulo 3, *Educación Intercultural*, la doctoranda Celeste Romá comparte un trabajo minucioso en el que va dando cuenta de la elaboración de una estructura conceptual, arraigada en un enfoque intercultural, que permita pensar una educación intercultural y desde allí abordar la propuesta pedagógica de la Escuela Raquel de San Luis. En este sentido, esta producción es continuidad de la publicada en el primer libro del Doctorado y por lo mismo es que invitamos a su lectura.

La autora reconoce que dada la complejidad de los fenómenos, problemáticas y propuestas, transversalizadas por la heterogeneidad cultural, la perspectiva que asume se inscribe en el proyecto político de liberación transmoderno, cimentado en los derechos humanos y una acción transformadora de las relaciones humanas. Este modo de concebir la conducen a un rastreo para analizar lo intercultural de manera situada, como proceso histórico, geopolítico y social que ofrece a la posibilidad de pensar las relaciones entre lo local y lo global, la lucha de diversos movimientos sociales, actores sociales y la participación de las ciencias sociales en el otorgamiento de un valor a las diferencias. Pensadores como Briones, Segato, Svampa, Dussel y Grimson, entre otros, ofician de interlocutores para marcar las diferencias representacionales sobre lo que se entiende por lo cultural, en tanto que aquellas van dando lugar a procesos de encuentros, interacción, desencuentros, confrontación y negociación, pero también de borramiento de lo culturalmente diverso en su condición histórica e ideológica.

En este marco de sentidos es que la autora considera que es valiosa la contribución de un enfoque crítico de los Derechos Humanos, porque resulta insuficiente analizar diferentes realidades, desde una concepción genérica de los derechos de las “minorías” o de “pueblos indígenas”, lo cual cobra mayor énfasis en latinoamérica.

La autora de este capítulo explicita que el enfoque intercultural asumido supone la producción de conocimiento contextual y situacional y que es el resultado de relaciones dialógicas en un proceso complejo de intervención en la realidad. Ofreciéndose aportes de autores diversos sobre aspectos del modo de concebir lo intercultural, lo cual permite reconocer particularidades, contextos diversos, lugares de enunciación, políticas específicas para habilitar a una educación desde ese enfoque, problemáticas, entre otros.

En el capítulo 4, *Sentidos e interrogantes de un proceso de investigación “en movimiento”*. *El carácter provisorio del título de la tesis*, su autora Ana María Masi fundamenta y explica el carácter dialógico, dialéctico, no determinado y abierto, que necesariamente requiere una investigación en torno a la educación popular: conocimiento que se va construyendo, y del que la investigadora socio-crítica y su quehacer científico, representa sólo uno de las hebras en el complejo tramado de la construcción colectiva.

La experiencia investigada acontece en el contexto de la organización autónoma “Universidad Trashumante”, red de Educación Popular que fue desarrollándose desde desde 1998, pergeñada en San Luis por el equipo de Sociología de la Educación, encabezado por el visionario licenciado Tato Iglesias. A bordo de un colectivo Dodge del año 1970 apodado “El Quirquincho”, acondicionado por la Universidad Nacional de San Luis como casa rodante, el proyecto apostaba a convertirse en motor de conformación de una red de organizaciones y personas disidentes del modelo civilizatorio impuesto por el neoliberalismo, en sus dimensiones de denuncia y anuncios de otros modelos alternativos. La primera gira (Primer Círculo) recorrió Córdoba, Santa Fe, Misiones, Jujuy y algunos lugares de Cuyo para terminar en General Acha provincia de la Pampa. La segunda gira (Segundo Círculo) se hizo por la Patagonia argentina, descendiendo por la costa hasta Tierra del Fuego y retornando por los pueblos y ciudades cercanos a la cordillera, culminando en Neuquén. El Tercer Círculo de Formación fue realizado en Córdoba y Santa Fé. Este último constituye el recorte investigativo abordado por la autora en su tesis doctoral.

Respecto de la dimensión epistemológica y metodológica, Ana Masi da cuenta de que la validez de la investigación cualitativa reside en la proximidad que mantiene con el mundo social concreto, con la emergencia de la experiencia de las y los protagonistas: lo que viven en su cotidianidad, lo que dicen, hacen o escriben. Por tanto, los datos se ajustan a ese universo empírico más que a marcos teóricos establecidos *a priori*. En un mismo sentido, el capítulo muestra que este tipo de investigación requiere un posicionamiento socio-político por parte de quien investiga, tal que lo habilite a reconocer a las personas en sus luchas diarias, en sus expresiones, sus dolores, esperanzas y frustraciones: se trata de humanizar la investigación, en tanto nos sitúa frente a una función social de la ciencia, que consiste en la búsqueda de respuestas a los problemas y necesidades que surgen de los colectivos sociales subalternizados, y que tienen como horizonte transformar una realidad que les es adversa.

El título original del Plan de tesis fue “La construcción colectiva de conocimientos en el marco de la Educación Popular: la experiencia del Espacio de Educación Autónoma de la Universidad Trashumante”. Sin embargo la autora muestra cómo a medida que avanzaba en la investigación se fue comprendiendo la necesidad de repensar algunos términos a fin de reflejar con la mayor fidelidad posible el proceso de construcción social del conocimiento. Aceptar el carácter provisorio del título de la tesis implicó entonces, ser capaz de identificar en la reconstrucción de la experiencia, aquel significado profundo que la misma tiene para quienes la vivieron. Haber asumido el compromiso de reflejar con fidelidad esta experiencia, implica poder reconocer que el nombre con el que fue identificada por las y los participante de los talleres a lo largo del país, no es el que se pensó en el diseño del Plan de Tesis: “Universidad Trashumante” cedió su lugar a “Escuelita Trashumante” por ser la denominación social emergente. Este estar atento al conocimiento que surge desde las y los actores sociales colectivizados en la red Transhumante, contribuirá a jerarquizar como conocimientos válidos, también a aquellos nacidos en el seno de las organizaciones sociales, a la vez que será un aporte importante para quienes, en las condiciones de subalternidad en que se encuentran, resisten al modelo neoliberal que les oprime, tratando de hacer de este mundo (Latinoamérica-Argentina) un lugar más justo a través de otras formas de re-existencia política.

Mariana Fenoglio es la autora del capítulo 5, *Caracterización de una matriz de análisis para abordar relatos de profesores universitarios*, en él comparte el proceso de construcción de la matriz de análisis de su indagación, señalando que el mismo continúa y por lo mismo las redefiniciones emergerán en el devenir. La autora parte de considerar que en este marco la matriz de análisis es un elemento que le permite abordar los relatos de docentes de primer año y llevar a cabo un análisis de contenido de los mismos. La investigación, que está llevando a cabo, tiene como objetivo estudiar el desempeño en el aula de profesores universitarios de primer año, para conocer algunos rasgos identificatorios que afectan, promoviendo u obstaculizando, el aprendizaje de estudiantes.

La autora explicita que entiende el desempeño docente como la actuación docente que se despliega en el aula, lo cual implica tomar decisiones respecto de la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza; el mismo involucra pautas o maneras de enfocar la actividad en el aula, ofreciendo un formato a los entornos de aprendizaje con valor motivacional, al mismo tiempo que se configuran en factores contextuales inmediatos que afectan el interés por aprender de los estudiantes. Esta posición está cimentada en el diálogo creativo con autores como Feldman, Porlán, López Ruiz y Alonso Tapia, para recrear la problemática que aborda.

El origen de su indagación se centra en la preocupación por el aprendizaje de los ingresantes universitarios, específicamente de la Universidad de Río Cuarto y, considerando que el desempeño de los profesores en el aula sigue siendo un factor esencial que promueve aprendizajes e interés por aprender en los estudiantes, es que toma la decisión de trabajar con profesores universitarios de primer año. Utilizando dos herramientas básicas para la recolección de información, unas encuestas a estudiantes y la entrevista semiestructurada a docentes. Sobre esta última es que ha construido una matriz de análisis, orientada por los ejes “guías” estructurantes de la entrevista, que tuvieron un carácter preliminar e intuitivo, pero que de manera deductiva-inductiva y recursiva permitieron elaborar algunas dimensiones, categorías y subcategorías en el análisis de los relatos.

Algunas dimensiones del desempeño de docente de primer año que la autora comparte son la preparación de la clase, desarrollo de la clase, conocimiento de los profesores, clima

de la clase y autoevaluación del profesor, todas ellas fundamentadas desde aporte de diversas investigaciones y autores que les dan sustento.

El capítulo 6 lleva por título *Foucault y la pedagogía latinoamericana actual. Primeras aproximaciones*. Su autor, Carlos Lucero, propone un primer avance de tesis de su investigación doctoral. Las preguntas eje que sobrevuelan todo el trabajo son: ¿cómo ha sido la recepción y apropiación de las lecturas que se han realizado de los estudios de Foucault al interior del campo de la pedagogía en Latinoamérica?; ¿Qué nuevas experiencias con el conocimiento pedagógico abre el uso de la caja de herramientas foucaultea para pensar la cuestión del sujeto de la educación en las condiciones de posibilidad históricas actuales? El recorte investigativo propuesto se refiere a Colombia y Argentina. De estos países se resaltan los trabajos sobre la recepción y uso de Foucault de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, y Alberto Echeverri S., en Colombia; y de Mariano Narodowski, Inés Dussel, y el equipo de investigación de la Universidad Nacional de San Luis, que fuera dirigido por Violeta Guyot y Juan Marincevic, en Argentina.

Respecto de la segunda pregunta eje, se trata de investigar los dispositivos institucionales donde se va conformando la escolarización, permitiendo visibilizar las relaciones de poder y saber entre los sujetos insertos en sus propias prácticas institucionales y los modos en que éstas operan y se despliegan en el campo de la educación. Para ello, el autor parte de la corroboración fáctica del contexto regional, entendiendo que el saber pedagógico desde su emergencia en Latinoamérica, fue constituido como un campo de tensiones entre aquellos que la concebían como un saber atravesado por el pensamiento único, colonizado por el discurso neoliberal y aquellos que la piensan como un saber desde el punto de vista crítico, emancipador y liberador. En tal sentido se tornan fundamentales la geopolítica y la biopolítica, para entender y destacar la influencia de organismos internacionales sobre las políticas educativas llevadas a cabo en la región. El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el BID y la CEPAL, fueron centrales en la emergencia de las políticas educativas implementadas en Latinoamérica y particularmente en el caso argentino. Los aspectos visibles en el campo de la educación fueron: financiamiento, diseños curriculares, prácticas pedagógicas, cierre y creación de carreras, líneas de investigación, capacitación y evaluación de las instituciones escolares, vínculos pedagógicos, evaluación

de los aprendizajes, entre otros dispositivos que constituyeron el Sistema Educativo en todos sus niveles. En este sentido el autor se detiene y destaca el pensamiento foucaulteano a partir del desarrollo de la noción de biopolítica, para entender cómo este neoliberalismo se hizo extensivo a otras esferas de la vida, como los procesos relativos a la mortalidad, natalidad, longevidad, endemias, es decir, a fenómenos relativos a la salud de la población y el control de la misma. Desde esta perspectiva el neoliberalismo implicó trascender las fronteras de lo estrictamente económico para abarcar otras esferas sociales produciendo el control y la sumisión de los sujetos a una lógica estrictamente del mercado. Esta lógica del mercado cuantifica los sujetos reduciendo a los mismos a un mero criterio de producción que va más allá de lo estrictamente pedagógico, es decir, se instala en la vida misma de los sujetos y en los cuerpos como forma de control. Pero entonces, ¿hay caminos para pensar en una pedagogía como práctica de libertad que permita generar nuevas formas de subjetividad? Uno, y muy importante, sostiene nuestro autor, es el saber de la “parresía”, o discurso valiente, franco, a partir del cual el maestro puede cumplir un papel central, ya que es quien debe despertar en sus discípulos la preocupación por sí mismo, y por generar constantemente nuevas prácticas que le sirvan para cuestionar la realidad en la que se encuentra inmerso. Nuevas subjetividades son posibles si los diversos sujetos pedagógicos generan líneas de fuga al interior de sus propias prácticas pedagógicas.

El capítulo 7, *La visión neoliberal en educación a través de los bonos educativos: o sobre cómo las vaquitas siempre se enajenan*, tiene como autora a Verónica Quiroga que se centra en el análisis de una política educativa provincial impulsada en San Luis, Argentina, que favorece la educación privada, a través de mecanismo de financiamiento del otorgamiento de bonos. Esta política tiene su origen en una ley que es impulsada por el gobierno provincial y que tiene como fines favorecer la libre elección de la institución escolar y el mejoramiento de la equidad educativa.

La autora se pregunta sobre la vigencia de este objeto de estudio, dado que reconoce diferentes momentos históricos en que esta política de financiamiento se ha implementado y señala que la mayor vitalidad y vigor se ha dado durante las crisis marcadas de la sociedad capitalista. Al mismo tiempo propone dos marcos epistemológicos para comprender dicho objeto, el primero que denomina como hegemónico, vinculado a la figura del rizoma y otro

que se sitúa en un materialismo histórico con base en las argumentaciones de Walter Benjamin. Sobre el primero y siguiendo el pensamiento de Deleuze y Guattari, señala que en las argumentaciones no hay una dimensión que dé lugar a la denuncia y la posibilidad de una praxis colectiva. Es decir que tenga un sentido transformador de las relaciones de explotación, tanto sobre la sociedad, como sobre la naturaleza, en virtud de negar la expansión y existencia del capitalismo. Es por ello que el modelo del rizoma, en tanto red de conexiones conformada por líneas, que dan lugar al azar y el caso, es que no forman estructuras, lo cual impide una comprensión holística e integrada, de la realidad como una multiplicidad de dimensiones. En este sentido el enfoque posmoderno utiliza metáforas y analogías del orden de la naturaleza con el objeto de explicar relaciones sociales, por lo que para que se dé una transformación deberá ocurrir una situación extraña.

El segundo marco para comprender el objeto de estudio que toma la autora, recupera la necesidad de organizar las persistencias y regularidades que contribuyan a una comprensión holística de la realidad social, con un sentido crítico y revolucionario para advertir el origen de las continuidades de las desigualdades e injusticias. En este contexto el mecanismo de financiamiento de los bonos educativos, que es una estrategia del mercado, ha sido promovida por intelectuales neoliberales, haciéndole un lugar a proveedores de un servicio que reclama clientes. La autora señala que esto no es algo nuevo y por ello recupera una ley provincial de 1899, sobre subvenciones a gastos de educación, que tiene continuidades con otras de carácter nacional, para volver la mirada sobre la memoria y construir algunas relaciones con los bonos educativos que fueron impulsados desde un marco legislativo en 2001, con la idea de “sostener”, en el contexto de crisis económica, la situación gubernamental de revisión de leyes de 2004 en la provincia y la pandemia de covid-2019.

La formación de investigadores/as en la FCH de la UNSL durante la última dictadura militar y los años inmediatamente posteriores, es el título del capítulo 8. En él su autora, Lorena Di Lorenzo, se propone estudiar los significados construidos respecto de la formación de investigadores/as en educación, situándose en el marco institucional y describiendo el entramado histórico, político y cultural en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis durante la última Dictadura Militar, entre 1976 y 1983.

Lo primero que se constata, tanto a través documentos institucionales (planes de estudio y programas), como de entrevistas biográficas a docentes ya jubilados que trabajaron en dichos espacios curriculares, fue que las propuestas pedagógicas se elaboraron en el marco de planes de estudio concebidos durante la época del Proceso Militar, delineados sobre posturas tecnocráticas, científicas y de corte positivista, completamente alejados del pensamiento crítico y de un compromiso social transformador, tal como el mandato autoritario de un gobierno militar estipulaba. Esta tradición centrada en el paradigma positivista de base estadística permite comprender la defensa a la neutralidad de la ciencia y el no involucramiento político en la investigación, propios del entorno académico generado en las universidades nacionales por la dictadura.

En ese marco se ha podido reconstruir la evolución en términos de formación centrada en una visión reduccionista de la investigación a la estadística, si bien se comenzaba a reconocer que no era necesaria una formación matemática propiamente dicha, sino de aquellas herramientas y conceptos que pudieran ser utilizables en cada disciplina. A partir de las entrevistas biográficas realizadas, la autora muestra también las conexiones entre investigación y estadística, comienzan a ser una preocupación entre los y las docentes del espacio curricular, por entender peligroso el intento de matemáticos/as de concursar (la Licenciatura y Profesorado en Matemática es una carrera de grado que la UNSL ofrecía y de la cual había un cuerpo de docentes muy bien constituido y un número considerable de egresados) las materias estadísticas-metodológicas en carreras de educación y psicología. También el capítulo muestra el proceso según el cual, luego de discusiones y debates al interior de Área Curricular se llega a la denominación de “metodología” 1, 2 y 3 para referirse a las materias destinadas a la enseñanza de la investigación (dejando atrás el nombre originario de “Estadística”), sin embargo, el paso no fue tan directo y durante un tiempo solo constituyó un cambio de nombre, continuando con contenidos de estadística. Luego, poco a poco se empieza a vislumbrar la necesidad de ampliar contenidos que permitieran integrar la estadística en un marco científico mayor. La década de 1980 se considera una época de quiebre importante debido a nuevos emergentes, nuevas lecturas y referentes nacionales e internacionales comienzan a cuestionar el modelo positivista imperante de “ciencia dictatorial”.

En este marco los/as docentes comienzan a formarse asistiendo a congresos y cursos, comienzan a leer y discutir, y se comienzan a visualizar algunas tensiones, resistencias y aceptaciones a la lógica cualitativa de la investigación, que comenzaba a disputar su incorporación en la academia frente a la hegemonía de lo cuantitativo. Todo esto se concreta y se incorpora formalmente en las propuestas curriculares de fines de la década de 1990.

El capítulo 9 *Estudio exploratorio en las prácticas educativas en el nivel inicial desde la perspectiva de los estudiantes del profesorado*, que tiene como autora a Rosana Chesta, constituye un primer avance de investigación, desde la perspectiva de su trabajo de diseño. Los objetivos generales que orientan el trabajo de tesis, se centran en describir y analizar las prácticas de innovación educativa llevadas a cabo por estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, en situación de residencia y por docentes de los jardines de infantes de la ciudad de Río Cuarto, donde se desarrollan dichas prácticas. El análisis pretende focalizar las rupturas que se generan en lo cotidiano, identificando y relacionando algunos de los elementos que las integran. En ese sentido es que las innovaciones son entendidas por la autora como entramados complejos, que involucran el “hacer”, “pensar” y “sentir”, que se expresan en experiencias educativas formales y no formales. Por ello es que en la indagación se busca establecer algunas relaciones entre estas experiencias y los modos en que son definidas por las y los entrevistados, con los significados que han construido en su trayectoria educativa y con los diferentes modalidades de aprendizaje de los niños.

En este capítulo encontramos algunas problematizaciones sobre la formación docente inicial, en clave de tres dimensiones de las políticas educativas: los planes de estudios, los institutos de formación y el ámbito de la práctica profesional, reconociendo los procesos de transformación, las múltiples y diversas propuestas de formación y las preocupaciones de quienes son formadores de formadores. Sobre esto último, la autora señala la necesidad de reflexionar en torno al trayecto de inserción profesional, las modalidades de construcción de relaciones entre la teoría y la práctica de las/los estudiantes desde el comienzo de la carrera, desnaturalizar prácticas sin sentido y las posibilidades de brindarles instancias de aprendizaje integrales y motivadoras.

Otra de las problematizaciones se centra en los procesos de aprendizajes y de enseñanza en el trayecto de práctica de residencia, desde una perspectiva sociocultural de la

educación y de allí el interés por indagar las interacciones, la reconstrucción de sus prácticas, el despliegue de nuevas estrategias de enseñanza, la creatividad e innovaciones. Autores como Rinaudo, Donolo, Elisondo, Melgar, Gardner, entre otros van aportando en la construcción de un contexto conceptual que recupera las problematizaciones sobre la temática de las residencias desde una mirada compleja, poniendo el acento en la necesaria recuperación de sentidos sobre el saber y la motivación en el aprendizaje de las ciencias, lo que conlleva a la construcción de nuevos vínculos entre razón y emoción, en la formación de profesores.

La autora recupera algunas experiencias innovadoras de aprendizaje para pensar en posibles relaciones con la formación docente y la construcción de nuevas prácticas en el nivel inicial. Este proyecto de investigación es concebido por la autora como flexible, emergente, con apertura a lo inesperado, un abordaje holístico a las situaciones sociales, lo que le requiere una actitud abierta, expectante y creativa a lo que acontece para la producción de un conocimiento situado en colaboración con las/los participantes.

El capítulo 10 tiene por título *Reflexiones sobre las relaciones pedagógicas en la universidad en el marco de una indagación narrativa*. En él, su autora, Sonia Pereyra comienza revisando aspectos teóricos respecto a las “relaciones pedagógicas”, aspectos epistemológicos, que sustenta la Investigación cualitativa, y aspectos metodológicos referidos a la “Indagación narrativa”.

En la relación pedagógica ambos sujetos, docentes y estudiantes, orientan sus prácticas hacia una asignatura y al mundo con el que ésta se relaciona. Esta relación supone una dinámica bidireccional, en tanto que, se ponen en juego, la voluntad del/de la docente para que sus estudiantes aprendan, y la disposición a aprender por parte de éstas/os.

La relación pedagógica como vínculo entre sujetos educativos se configura a partir del saber formativo. Este vínculo intersubjetivo es asimétrico y puede basarse en el ejercicio del poder o en la autoridad. De acuerdo a ello, se entiende que el modo de conformarse la relación intersubjetiva ejerce cierta influencia en la relación que el/la estudiante entabla con el saber.

Respecto de la dimensión epistemológica, se trabaja desde una perspectiva de la

investigación cualitativa, la cual se asienta en una racionalidad interpretativa, práctica o crítica. Este enfoque basa la concepción del mundo en un construccionismo que asume una multiplicidad de realidades, construidas socialmente, y los actores sociales son quienes, a través de sus prácticas participan en ese proceso de construcción de la realidad; y ello posibilita la indagación en torno a la configuración de los significados.

Luego, el capítulo muestra el trabajo de campo realizado con los sujetos que forman parte de la investigación, constituido por estudiantes que cursan materias correspondientes a 4° y 5° año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNSL). El criterio de elección consideraba que, este grupo de estudiantes, al estar transitando por el tramo final de sus trayectorias educativas, habían logrado la experiencia necesaria en la Universidad para posicionarse en torno a su oficio de estudiante respecto a las mediaciones de sus profesores, y, además, habían podido establecer diversas relaciones pedagógicas a lo largo de su trayecto educativo.

Metodológicamente, inicialmente, se administró un cuestionario exploratorio de preguntas abiertas y de desarrollo. En una segunda instancia se requería comprender y profundizar en los sentidos y significados que cada sujeto (que había respondido el cuestionario) le atribuía a su experiencia. Para ello, a cada estudiante se le solicitó que construyera un relato sobre situaciones significativas referidas a las relaciones pedagógicas que había protagonizado durante su formación en la universidad. Esta producción nos permitió lograr un mayor acercamiento a las situaciones en las cuales las relaciones pedagógicas se manifestaban y también posibilitó una aproximación al modo en que cada sujeto tenía de situarse como parte de las mismas. En un tercer momento, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con cuatro estudiantes seleccionadas a partir de la información que habían brindado en sus relatos y de la disposición que habían manifestado para aportar a la investigación. El material relevado se dispuso en torno a ejes de análisis de cada relato y que fueron agrupados en función de dos núcleos de sentido: a) Relaciones pedagógicas de autoridad: El aprendizaje se inspira en la pasión de quien enseña y; b) Relaciones pedagógicas de poder, condicionante pero no determinante: Aprender como desafío para sobrevivir a la relación del poder.

En el capítulo 11, *Acercamiento a las estrategias didácticas de comprensión lectora de los docentes universitarios. Análisis reflexivo*, su autora Susana Ponce Morán propone analizar las estrategias didácticas para la comprensión lectora, que utilizan docentes universitarios que pertenecían a cuatro carreras representativas de la Universidad de las Fuerzas Armadas ASPE (Ecuador), con el objeto de lograr un aprendizaje significativo, para lo cual se enfocó en la identificación e interpretación de las mismas. Cabe señalar que la muestra intencional estuvo conformada por docentes dedicados a la formación en metodología de la investigación.

La autora asume la concepción de Luckmann sobre significado, como aquel que se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad y determina que un conocimiento humano está ordenado por la sociedad y que ese conocimiento se da en la sociedad como un dependiente de la experiencia individual que proporciona a ésta última su ordenación de significado. Desde un abordaje cualitativo la autora se centró en la información brindada por docentes de carreras que pertenecen a campos amplios del conocimiento tales como, Educación, Administración, Ingenierías y Servicios, durante el período académico marzo – agosto 2018. Recabó planificaciones de aula y llevó a cabo entrevistas a profesores para explorar el trabajo docente, reconociendo que la información ofrecida no sólo da cuenta del dominio teórico de las materias que imparten, sino que ofrecen percepciones, interpretaciones de su cotidianidad y descripciones que reflejan su experiencia en el área docente.

A partir de las significaciones ofrecidas por los docentes sobre las variables comprensión lectora, aprendizaje significativo, formación en investigación, es que es posible reconocer la diversidad de sus construcciones sociales, su realidad, sus intereses y conocimiento de cada temática. En tanto que representaciones en las expresiones se muestran estereotipos, creencias, valores, opiniones, etc. evidenciando diferencias y similitudes respecto de cada una de las variables indagadas. A partir de la información recabada a través de las entrevistas, es que la doctoranda categoriza cinco estrategias didácticas, respecto de grupos de habilidades cognitivas alcanzadas, en el trabajo de aula, señalando que cada docente pone énfasis en un tipo de herramientas, más que en otras. Las nociones de aprendizaje significativo para comprensión lectora y sus posibles relaciones con lo anterior,

es otro de los aspectos en que se centra, definiendo como eje transversal la categoría de la formación en investigación.

Entornos personales de aprendizaje en educación médica es el último capítulo (12) del libro, autoría de Franklin Mayan Echalar. Se parte de la idea de que la educación médica, requiere una profunda revisión del contexto, sus procesos y retos, teniendo en cuenta el acelerado proceso de avance de la TICS. A esta altura de los tiempos, se requiere la incorporación de formas y mecanismos propios de los estudiantes para la autogestión de su conocimiento denominado entornos personales de aprendizaje EPA o PLE por su acrónimo en inglés (*Personal Learning Environment*), Estos entornos se definen como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Se trata de sistemas que ayudan a los estudiantes y a los docentes a tomar el control de gestión de su propio aprendizaje, lo que incluye por parte de los docentes, proporcionar apoyo para que fijen sus propias metas de aprendizaje.

El autor afirma que los nuevos contextos en educación superior y particularmente en educación médica demandan que los procesos de aprendizaje rompan el paradigma tradicional que se reduce a la simple transmisión de contenidos.

El diagnóstico pedagógico llevado adelante muestra que en la actualidad, el avance de las tecnologías en la formación de profesionales en salud es dinámico y complejo. Paralelamente a este avance tecnológico se suma la acelerada producción de literatura en salud, investigaciones y producciones científicas, lo cual exige el desarrollo de competencias digitales y habilidades de pensamiento superior en los futuros profesionales para que puedan prepararse continuamente para desempeñarse en el campo médico contribuyendo al desarrollo del contexto social inmediato y para que puedan desarrollar capacidades para cambiar el entorno con actitudes proactivas en la búsqueda de soluciones. La formación del profesional en salud exige una concepción y práctica pedagógica renovadora basada en la autorregulación del aprendizaje en la que se potencie la flexibilidad del currículo de formación, lo cual demanda del estudiante esfuerzo y dedicación para que sea capaz de asumir de forma activa su aprendizaje.

La investigación doctoral que se está llevando a cabo se propone el diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones en la práctica educativa para implementarse en la Carrera de Medicina de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Específicamente permitirá proponer soluciones teórico metodológicas a la necesidad de desarrollar la capacidad de autogestión de conocimiento y autonomía de aprendizaje. El objetivo es desarrollar un modelo teórico metodológico de integración curricular de entornos personales de aprendizaje en el ámbito de la educación médica, enriquecido por tecnologías de información y comunicación.

Ramón Sanz Ferramola y Ana Ramona Domeniconi
Director y Codirectora del Doctorado en Educación

Referencias bibliográficas

Dussel, E. (1994). *1492 El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social* / 41, 25-38.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Bs As: CLACSO.

Sanz Ferramola, R. (2021). Sujeto y racionalidad social en la psicología de Martín-Baró. En: Morales, H. y Muñoz, M. (comps.) *Ignacio Martín-Baró: la psicología, la liberación y el pensamiento latinoamericano hoy*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

CAPÍTULO 1

HISTORIA NATURAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN SOBRE FÁBRICAS RECUPERADAS EN SAN LUIS: LA IMPLICACIÓN DEL INVESTIGADOR Y LA CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS TEÓRICAS

Prof. Walter Olguin¹

Introducción.

Este trabajo es un recorte del informe final de la tesis “Dispositivos de formación y huellas de alfabetización política en dos fábricas recuperadas por sus trabajadores en la Provincia de San Luis (2012-2014)”, del doctorado en Educación de la FCH de la UNSL. El propósito general de la tesis fue reconstruir los dispositivos de formación puestos en práctica en dos fábricas de la Provincia de San Luis, durante sus procesos de cooperativización por parte de los/as trabajadores/as y analizar las huellas subjetivas que estos dispositivos pudieron haber dejado en términos de alfabetización política.

La presente comunicación recupera algunos "encuentros y desencuentros" del proceso de investigación en las fábricas de autopartes INDIEL y la textil CUPS. Para ello, se retoma el capítulo destinado a la construcción metodológica donde se desarrollan cuatro puntos: (1) la opción por la investigación cualitativa (2) la implicación del investigador (3) la estrategia metodológica (4) el proceso de análisis y la reelaboración teórica.

Opciones epistemológicas de partida: la perspectiva crítica de la investigación cualitativa.

En el marco de las metodologías de investigación cualitativa existen diferentes tradiciones y perspectivas: interpretativa, naturalista, hermenéutica, constructivista,

¹ Profesor en Ciencias de la Educación, UNSL. Doctor en Educación (Resolución Rectoral UNSL N°140/22). Defensa de tesis realizada el día 26 de noviembre de 2021. Directora: Dra. Clotilde de Pauw (UNSL) y Co-director Dr. Gabriel Rosales (UNSL). Jurados: Dr. Ramón Sanz Ferramola (UNSL) Dr. Julio Gambina (UNR) Dr. y Fernando Bustamante (UNSE)
Profesor Adjunto en la asignatura Formación y capacitación en distintos campos laborales en la carrera de Ciencias de la Educación y en Política educacional del Prof. Universitario en Letras de la UNSL.

narrativa, etnográfica (Gómez y otros, 1999; Vasilachis, 2007; Valles, 1999). Estos enfoques aportan a comprender la realidad en su contexto natural, intentando construir sentidos o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas (Gómez y otros, 1999). La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de sus historias, las experiencias vividas, las emociones y sentimientos e incluye el funcionamiento de las organizaciones, los movimientos sociales y los fenómenos culturales (Strauss y Corbin, 2016; Vasilachis, 2007).

La indagación que se llevó a cabo tiene como supuestos epistemológicos un conjunto de concepciones cuyas raíces provienen de las teorías sociales críticas de investigación, en las cuales se sostiene que la realidad es construida históricamente por los sujetos e interpretada por ellos y ellas en su acción sobre el mundo. Se entiende que la producción histórica de la realidad es conflictiva y contradictoria y expresa los intereses de grupos sociales en pugna, donde las interpretaciones acerca de ella son parte de esa disputa. En esta dirección, el desarrollo de una investigación es también una construcción y una interpretación de esa realidad social a través de la cual se naturalizan las condiciones injustas de existencia -materiales, culturales, sociales- o, por el contrario, hacen visibles aquellas problemáticas negadas o silenciadas por los sectores dominantes. Desde las perspectivas críticas de investigación, la elección de un problema, un objeto y una metodología constituyen decisiones ético-políticas que, entre otros planteos, intentan responder al “para qué” producimos conocimiento, “para quiénes” y “a quienes” pertenece ese saber (Sirvent y Rigal, 2012). En este sentido, la construcción de nuestro objeto de investigación tuvo como historia una práctica en terreno, un conjunto de opciones y acciones políticas que la anteceden y que, en este caso, fue la de acompañar desde lo pedagógico-político el proceso de recuperación y cooperativización por sus trabajadores/as de dos fábricas de San Luis.

En el planteo mismo de esta investigación hay un posicionamiento individual y colectivo a favor de un sector de la sociedad que estaba y está en lucha por sostener un derecho y que padeció las inclemencias de un orden económico que se les presentaba como injusto y amenazaba con excluirlos. Desde la perspectiva asumida, la construcción de conocimiento pedagógico tuvo la intención de comprender y potenciar esas experiencias educativas que surgieron “desde abajo”, en el marco de luchas concretas y que prefiguran un orden social inclusivo desde lo cultural, lo político y lo material.

Indagar sobre la formación en el proceso de recuperación y cooperativización de CUPS e INDIEL, fue adentrarnos en la subjetividad de sus protagonistas, en los sufrimientos, disfrutes, deseos, negaciones y afirmaciones que los/as trabajadores/as vivieron en esa cotidianidad y en lo que cada uno/a de ellos/as pudieron expresar sobre su experiencia formativa. El encuentro con la palabra de los y las asociados/as de las cooperativas a través de los distintos registros y entrevistas personales, implicó trabajar sobre diferentes temporalidades (a) las urgenciasformativas que atravesaban la cotidianidad registradas en las observaciones b) la memoria y la representación de esas experiencias que años después pudieron hacer en las entrevistas respecto de esas instancias y acerca de sí mismos/as al atravesar por ellas. Aquí es importante destacar que sus relatos generalmente no referían específicamente a los dispositivos de formación, a tal o cual curso o taller, sino a la experiencia global de la cotidianidad donde los dispositivos sucedieron.

En articulación con esta dimensión subjetiva, la reconstrucción de los dispositivos de formación requirió recuperar aquellos aspectos históricos-sociales que hicieron posible su emergencia. Por un lado, el contexto político, económico y cultural de San Luis y sus vinculaciones con la economía global. Un aspecto clave para esta contextualización fue reseñar el proceso de industrialización de San Luis y la denominada “Promoción Industrial” iniciada en los años 80 y desentrañar el sentido político-económico que la radicación de los establecimientos fabriles tuvo en esta geografía. Por otro lado, resultó imprescindible reconstruir las historias de las empresas estudiadas, sus contextos de fundación, los proyectos económicos que les dieron lugar y las dinámicas propias de estas organizaciones con sus identidades, discursos, actores y conflictos. En los casos que estudiamos, se trataban de dos fábricas muy diferentes en cuanto a cantidad de operarios/as, composición de género, ubicación geográfica, rama de producción y estructura organizativa. Por ello resultó desafiante contrastar las particularidades de cada caso, las condiciones que hicieron posible en cada organización la emergencia de ciertos dispositivos de formación y no otros, tanto bajo patrón como sin patrón, así como su continuidad o interrupción. Conocer estos actos educativos fue comprender e interpretar las múltiples relaciones con el todo social, en sus aspectos macro y micro sociales, en sus distintas temporalidades y en aquello que con el paso del tiempo se fue sedimentando y dejó de percibirse en su naturaleza política.

En la articulación entre subjetividad y realidad social y entre “lo político y la política”

(Guelman, 2015; Marchart, 2009; Ranciere, 2007) es donde se encontraron huellas de alfabetización política. Las instancias educativas intencionales fueron otras mediaciones que se sumaron a la cotidianeidad de la cooperativización donde se intentaron construir nuevas maneras comprender y vivir la realidad de la producción y prácticas alternativas a las relaciones económicas capitalistas, lo cual no ocurrió de la misma forma en los casos estudiados.

La implicación en el proceso de investigación

La opción por la perspectiva cualitativa posibilitó considerar la propia implicación con el objeto de investigación como parte del proceso de indagación y de construcción de conocimiento. Como sintetiza Vasilachis (2007) “La reflexión del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo, se transforman en datos, forman parte de la investigación” (p.3). La subjetividad de quien busca conocer interviene y es intervenida en la construcción de una interpretación de la realidad. En este sentido, coincidimos con Anahí Guelman (2015) cuando recupera la noción de “pensamiento epistémico” de Hugo Zemelman para defender la presencia de lo biográfico y subjetivo del investigador:

Si el abordaje es encarado por un sujeto, no puede quedar nunca en los límites de lo conceptual, porque este no abarca más que un aspecto del abordaje. El sujeto aborda desde quién es, desde su percepción, su deseo, su compromiso, su historia, sus posicionamientos. (p.25)

En el mismo sentido y desde una mirada etnográfica, Rockwell nos alerta que en el trabajo de campo “intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas que manejamos nuestras angustias en el trabajo...influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos” (Rockwell, 2009: 49). Dentro de esta perspectiva, uno de los procedimientos a través de los cuales un investigador presenta sus supuestos, ideas previas e impresiones del proceso de indagación es la “historia natural del proceso investigativo” (Sarlé, 2003). Por historia natural se entiende el relato que el investigador hace

de los acontecimientos, particularidades y marchas y contramarchas del proceso investigativo. A través de esta narración, el investigador explicita la forma en que obtuvo los datos, analizó la información cualitativa y le fue dando nombre a las categorías. De manera simultánea: “este relato va describiendo las *decisiones* tomadas, y el *recorrido* que le permitió relacionar unas categorías con otras y construir el denso tejido que constituye su argumentación conceptual” (Sarlé, 2003: 28). Para esta autora, esta herramienta es también una forma de “monitoreo” de las propias interpretaciones.

A continuación, narraré -en primera persona del singular- algunos aspectos biográficos de la experiencia de investigación que explicitan ciertas contradicciones respecto del proceso de indagación y que pueden considerarse a la vez como obstáculos y problemáticas que surgieron del encuentro con los otros y otras en el terreno. Ello incluye aquellos recorridos relacionados de manera específica con el momento de análisis.

Lo primero a explicitar es el grado de implicación como investigador con los sujetos que intentaron e intentan llevar adelante proyectos cooperativistas y que son parte del “objeto de estudio”.

El primer acercamiento a las fábricas lo realicé como una acción solidaria y militante junto a otros/as colegas de la UNSL. Además de Jefe de Trabajos Prácticos en esta institución, en el año 2012 también revestía el cargo de Secretario Adjunto del Sindicato de Docentes Universitarios (ADU). En esos momentos desde el gremio se apoyaban las diferentes luchas sociales de la provincia. Esta aproximación derivó en tres años de acompañamiento pedagógico en las dos cooperativas. A fines del 2015 presenté el plan de tesis cuya elección y construcción del objeto de estudio estaba movilizada por el compromiso con esta causa de los y las trabajadores/as y con el campo de la formación para y en el trabajo en territorios que se presentaban como alternativas económicas y políticas.

Las posibilidades que ese compromiso abrió a la exploración de una nueva realidad en San Luis, se tornó en obstáculo cuando en el 2016 la fábrica INDIEL dejó de producir y cerró. El año 2015 fue un momento de repliegue de las actividades formativas en esa cooperativa y de mucha tensión entre sus integrantes. Con la asunción del gobierno de Macri y su política de ajuste tarifario, valorización financiera del capital y hostilidad al cooperativismo, la situación de INDIEL se volvió crítica. En abril del 2016 la sede de La

Matanza fue tomada de manera violenta² por un sector de trabajadores/as que integraban la cooperativa, la producción se vio interrumpida y los y las asociados/as dejaron de percibir sus ingresos. En ese contexto, intenté contactarme con algunos/as trabajadores/as para solicitarles entrevistas personales y me encontré con sus negativas. Las justificaciones referían a la no concurrencia por falta de cobro, a enojos muy grandes hacia la conducción de la cooperativa a quien acusaban de “llenarse los bolsillos”, enojos con los/as compañeros/as y la insinuación de robos de máquinas y mercadería dentro del predio. Había coincidencia en no hablar de la cooperativa. En junio del 2016 realicé una entrevista en profundidad a uno de los trabajadores más activos políticamente de INDIEL que recién llegaba de viaje de Buenos Aires y había visitado La Matanza. La entrevista fue por demás emotiva por la riqueza de la historia de vida de Horacio³ -un trabajador de la Lomas de Zamora que después del 2001 vino a probar suerte en San Luis- y también por la inminencia de la conclusión del proyecto cooperativo. Al cierre de la entrevista le pregunté si podía volver a llamarlo por si surgían nuevas preguntas y me dijo que “mejor no...” que hace tres meses no cobraban y el tiempo lo necesitaba para buscar modos para sostenerse.

Me costó reponerme de esa entrevista y aún hoy me sigue emocionando. Sospecho que a él le pasó lo mismo. Evidentemente no estaban dadas las condiciones para hablar y con el tiempo, “ellos” y “nosotros” (los y las docentes y estudiantes de la universidad) nos dispersamos y fuimos perdiendo el contacto.

A mediados del año 2016, una de las estudiantes de la UNSL que nos acompañó en los proyectos de formación en INDIEL, presentó como producto final de su tesis el documental “Compañeros de Fierro”⁴. El documental empezaba con el ruido de las máquinas funcionando y recuperaba las voces de los y las trabajadoras que explicaban sus nuevos aprendizajes y esperanzas en la cooperativa. A la presentación fueron muy pocos/as trabajadores/as. Antes de la proyección uno de ellos me mostró una foto de la sede de La Matanza: la fábrica se había convertido en un estacionamiento de autos. Acá la fábrica estaba parada hacía meses. Había mucha tristeza y amargura en ese trabajador y se fue antes de terminar el documental. Si bien esa producción audiovisual es un valioso registro de la

² INDIEL contaba con dos sedes, una en San Luis y otra en La Matanza, provincia de Buenos Aires.

³ En esta investigación hemos optado por cambiar el nombre de los y las entrevistadas.

⁴ Tesis de licenciatura sobre la fábrica INDIEL, elaborada por Luciana Navarro una de las estudiantes que se sumó al trabajo de acompañamiento.

experiencia, su proyección no dejaba de generar en mí una intensa contradicción que era más afectiva que racional y que, tratando de poner en palabras, refería por un lado, a los tiempos de elaboración del conocimiento científico y los tiempos cotidianos de los trabajadores y, por otro lado, al sentido de producir conocimiento sobre un proceso cuyos protagonistas habían sido derrotados en su proyecto y estaban heridos, tristes y decepcionados. ¿Para qué les servía a ellos que yo los entrevistara para hacer “mi” tesis? Lamentablemente, en esos momentos sólo podía responder a esa pregunta desde una subjetividad también decepcionada y creo que eso fue un obstáculo para obtener información sobre uno de los objetivos de la tesis, al menos para obtenerla de esa manera.

Como San Luis es una ciudad relativamente chica, meses después me encontré con algunos trabajadores de la fábrica: uno estaba empleado en una fiambrería; otro repartía boletas de Edesal; otro hacía changas en la construcción; uno de los integrantes del primer Consejo de Administración entró al Plan de Inclusión Social; otro se empleó en otra fábrica y a los años fue despedido e indemnizado, con eso puso una cabaña; de otro me enteré que era guardia de seguridad en un supermercado. En algunos de estos encuentros, cordiales, no dejaba de sentir algo que me sale llamar “vergüenza ajena” que no me permitía solicitarles una entrevista. Una vergüenza difícil de explicar, vinculada quizás, a que yo no había perdido mi trabajo y ellos sí y que, parte de las tareas laborales por las que recibo un salario incluye hacer entrevistas. Durante tres años (2012-2015), mi participación en INDIEL además de la coordinación de talleres, implicó la investigación. Muchas veces ellos veían a los profes y estudiantes registrar en cuadernos, sacar fotos, hacer grabaciones, realizarles reportajes. Hoy pienso que había un acuerdo implícito: que esas “extrañas prácticas” (Rockwell, 2009) eran aceptadas por un sector de trabajadores como parte de la apuesta por la defensa de la fuente de trabajo. Pero ya fracasado el proyecto cooperativo ¿Qué sentido podía tener para “ellos” continuar investigando cuando la fábrica se había perdido, cuando tuvieron que salir a buscar nuevos empleos? Más allá de las respuestas que en este momento podría dar a esa pregunta, corresponde asumir que tal vez en esa circunstancia, como sujeto implicado en un proyecto que pretendía ser colectivo, tenía tanta resistencia como ellos a narrar y escuchar sobre el final de la cooperativa. ¿Fue así? ¿Pudo ser que la resistencia a conocer -cuál obstáculo epistemofílico- también estuvo presente en mí como investigador?

El cierre de INDIEL, fue una de las situaciones a resolver en el marco de la

investigación. Más allá de estos obstáculos y riesgos que evidentemente tiene la implicación política del investigador, con los directores de tesis nos vimos en la necesidad de tomar decisiones. Lo primero en que acordamos es que el caso “no se había caído”. Por dos razones(a) tenía suficiente material para reconstruir los dispositivos de formación e incluso, en algunos de estos registros, podían encontrarse “huellas de alfabetización política” (b) la conclusión misma de una de las experiencias cooperativas, se convertía en un dato más que abría a nuevas preguntas y comparaciones. Por ejemplo, ¿Qué procesos se dieron al interior de cada una de las cooperativas que favorecieron en una la continuidad y en otra su desenlace? ¿Se trataba sólo de procesos internos, intersubjetivos, o existieron condiciones materiales externas que favorecían a una e impedían a otra? ¿Tuvo algo que ver que en una la mayoría eran mujeres y, en la otra, varones? ¿Que una estuviera ubicada en un pueblo y otra en la ciudad, que una fuera textil y otra de autopartes? Estos interrogantes me llevaron a profundizar sobre la historia de INDIEL, su vinculación con los proyectos desarrollistas de industrialización y sus propuestas formativas. Como pude comprobarlo en la tesis, las grandes diferencias entre ambas unidades productivas pueden explicar en gran parte la interrupción y la continuidad de esos procesos cooperativos. Asimismo, la reflexión sobre la práctica de investigación en INDIEL, fue develando otros aspectos que estaban directamente vinculados a mi historia de formación, que retomaré unas líneas adelante.

Muy distinto fue el proceso de entrevistas personales en la CUPS, tomadas mientras todos/as estábamos trabajando. Muchas de ellas fueron concretadas en el 2017 mientras viajábamos a Porto Alegre a un encuentro organizado por la “Garganta Poderosa”. En los cuatro días de viaje que se tarda en llegar y regresar de Brasil, pude sentarme en la butaca de al lado de quienes considero compañeras y compañeros, prender la grabadora, y hacer de la entrevista una de esas charlas reflexivas que tanto se disfrutaban en los viajes largos. En ese transitar, la grabadora, la máquina de fotos, el cuaderno de anotación se integraba a ese proyecto de viajar juntos/as, eran parte de la expectativa de conocer otro lugar, otra gente, en un andar donde se toma distancia del trabajo en la fábrica, pero sabiendo que después se vuelve a ella, renovadas/os. ¿Acaso no debería ser esto la investigación con los sectores populares? ¿Una profunda conversación mientras nos distanciamos del trabajo cotidiano para después regresar a él? ¿Un viajar juntas y juntos?

¿Por qué aún hoy, pasados cuatro años, me sigue emocionando pensar mi experiencia respecto de INDIEL? Quizás porque al reconstruir la historia de la fábrica, me encontré con una parte de mi formación que tengo negada, que genera cierta sorpresa en los colegas pedagogos de la Facultad donde trabajo, y es que soy egresado de una escuela técnica. Cursé la secundaria en la Escuela Nacional de Educación Técnica N°1, justo cuando ocurrió su transferencia a las provincias en pleno neoliberalismo. Pertenezco a la promoción 95 de la “industrial”, actualmente Escuela Provincial de Educación Técnica n°9. Las veces que he reconstruido mi formación, siempre he narrado que en el segundo año de la industrial me enamoré de la materia “castellano”, que ahí leí por primera vez la Ilíada y que en los últimos años casi no asistía a clases para ir al centro de formación artística. Como estudiante era un “bicho raro” para mis compañeros que valoraban los conocimientos prácticos y el “saber hacer”, aunque ya los profesores no enseñaban mucho y estaban muy desorientados. Yo admiraba a mis compañeros -todos varones- que comprendían los circuitos electrónicos y podían arreglar un motor, aunque yo prefería las letras. Eso no impidió el fuerte compañerismo que construí con los muchachos de la industrial -impregnado por una fuerte cultura patriarcal y machista-. Cuando en el 2012, ya siendo profesor universitario, entré por primera vez a INDIEL, me encontré con ese olor que ya conocía del taller de la escuela técnica. Uno de los referentes de la cooperativa de la sede San Luis, era egresado de la misma escuela. Cuando con mi colega de la facultad, comentábamos sobre él, decíamos que parecía “un cuadro”: Claro para hablar, sin ambigüedades en cuanto a su apuesta por sostener la fábrica, con análisis pertinentes sobre la situación, pragmático, siempre en actividad, guardando una distancia cordial con la gente de la universidad y demás actores sociales; siempre abriendo espacios, con capacidad para generar confianza y defender su posición desde lo físico si la situación lo requería; que “venía desde abajo” y que podía sostener su liderazgo en sus saberes técnicos del mundo fabril.

¿Cuál es la pertinencia de este relato de mi formación en lo metodológico? En principio tiene que ver con el vínculo entre el investigador y el objeto de conocimiento, que, en este caso concreto, reconozco estaba atravesado por una suerte de nostalgia por una “patria metalúrgica” que mi generación no vivió y que sin embargo fue apareciendo en esta investigación, una patria que para un puntano es más mito que realidad, pero que no deja de

dolerme al saber que ese técnico industrial que se configuró como dirigente de INDIEL hoy es empleado en una distribuidora de vinos. Explicitar cierta melancolía o “tristeza por ya no ser” como titula Pineau (1997) un texto sobre la educación técnica en la dictadura, es un modo de ubicar este sentimiento como parte de un posicionamiento político que se fue construyendo desde que atravesé el portón de INDIEL. Este posicionamiento tuvo que ver por un lado, con los proyectos económicos de país y, junto con ellos, los proyectos de educación para el trabajo y la comprobación personal de que el desmantelamiento del mundo productivo por el capital financiero es también el desmantelamiento de los saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004) que llevaron tanto tiempo construir y transmitir. Por otro lado, con la dimensión “utópica” que atraviesa esta forma de concebir el vínculo educación y trabajo en el ámbito de la producción donde la democracia sustantiva, la solidaridad y la transformación del mundo y de los sujetos/as según las “leyes de la belleza” y la justicia social, deberían entenderse como parte de esa relación. Algo de eso alcancé a vivir con la creación del Departamento de Formación, Capacitación y Comunicación de INDIEL⁵ y con la aún vigente y obstinada CUPS.

La estrategia metodológica

Como **estrategia** metodológica, propia de los estudios cualitativos (Valles, 1999), hemos utilizado el estudio de caso entendido como un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (García Gimenez 1991, en Gómez 1999). Esta estrategia nos permitió reconstruir, sistematizar y analizar los dispositivos de formación puestos en práctica en los escenarios particulares de dos fábricas recuperadas de la Provincia de San Luis y en los momentos posteriores a “la toma” u “ocupación” de las instalaciones por parte de sus trabajadores y trabajadoras.

La **selección** de estas fábricas respondió, en primera instancia, al “criterio de accesibilidad” (Valles, 1999) a las mismas para el desarrollo de la investigación. Esta posibilidad estuvo dada porque desde los inicios de la toma de estas fábricas, docentes,

⁵ En el año 2012, en la sede de San Luis, junto a los/as trabajadores/as de la fábrica inauguramos un Departamento de Formación y Capacitación de INDIEL.

estudiantes y militantes sociales, participamos en distintas instancias de formación y asesoramiento, lo cual favoreció un conocimiento previo del terreno y de los sujetos que podían aportar información clave para el presente objeto de estudio.

Para ambas fábricas, **el período de tiempo** seleccionado se delimitó en principio desde el 2012 hasta el 2014. El 2012 coincide con la ocupación de CIRCUS e INDIEL por sus trabajadores. El año 2014 fue una fecha planteada con el fin de acotar el período de investigación y que marcaba un tiempo en el cual, atendiendo a diversas circunstancias, los y las trabajadores/as de las fábricas se vieron en la necesidad de llevar a cabo instancias de formación que no hubieran sido planteadas bajo el control de un patrón. El trabajo de indagación nos llevó a extender ese tiempo hasta el 2015 porque con posterioridad al 2014 se realizaron dispositivos que resultaron relevantes de analizar.

Para la realización de este estudio de caso se tomaron inicialmente como **unidades de análisis** las fábricas CUPS e INDIEL y dentro de cada una de ellas las siguientes unidades de estudio donde se incluyen sujetos y objetos:

- a) Los y las trabajadores/as de la Cooperativa INDIEL (Ciudad de San Luis) y de la Cooperativa CUPS (Localidad de Concarán) que participaron de las experiencias de formación que se pusieron en práctica en el proceso de recuperación de las fábricas durante el período 2012 y 2015.
- b) Los y las formadores/as que participaron de estas experiencias educativas en ambas fábricas.
- c) Los materiales documentales que dieron cuenta de la puesta en práctica de dispositivos de formación en el proceso de recuperación de CUPS e INDIEL durante el período 2012-2015: convenios, resoluciones, proyectos escritos, planificaciones, observaciones, informes, artículos periodísticos, registros personales de campo, fotografías, videos.

Sobre estas tres unidades de estudio construimos la empiria (Sautu, 1997) de la presente indagación. Las voces de los trabajadores y trabajadoras se recuperaron a través de tres técnicas de producción de la información, en distintos momentos y circunstancias: observaciones, registros de campo y entrevistas personales. Las observaciones y registros se realizaron sobre las intervenciones pedagógicas en el período mencionado (2012-2015) en INDIEL y en CUPS y sobre otras instancias posteriores a esas intervenciones y que refieren

a las cotidianidades de las fábricas, como por ejemplo las asambleas o manifestaciones donde las voces de los y las trabajadores/as se pusieron en juego situaciones de exposición pública.

Respecto de las observaciones es importante señalar que las actividades de formación en las fábricas recuperadas durante los años 2012 y 2015 fueron articuladas con las actividades de investigación y extensión de los proyectos que integramos como docentes de la UNSL. Desde un primer momento se propiciaron entre los docentes y estudiantes los registros de las actividades, a través de observaciones participantes y/o grabaciones de los talleres. Las experiencias en educación de adultos y los trayectos investigativos de quienes participamos favorecieron estas prácticas, lo cual nos permitió contar con un importante material que requería su posterior sistematización y análisis. Si, como afirma Sautu (1997), la observación se realiza desde cierto lugar teórico y epistemológico muchas veces no explicitado, creo en el caso de aquellas observaciones y registros, prevalecían algunos supuestos provenientes de la investigación acción y las concepciones de alfabetización política de la educación popular.

A diferencia de lo que ocurrió en INDIEL, con posterioridad al 2015 y hasta la fecha, continué desarrollando actividades de investigación y acompañamiento en la fábrica CUPS. Eso me permitió realizar el registro de otras instancias colectivas dentro de la fábrica tales como festivales, conferencias de prensa, viajes, reuniones con funcionarios y asambleas. Incluso durante el año 2019 colaboré activamente de una campaña por la expropiación de la CUPS en la cual se produjo un importante material audiovisual. A principios del 2020 participé junto a las y los trabajadoras/es de dos reuniones en el Ministerio de Industria de la provincia de San Luis. En una de esas reuniones, las compañeras plantearon “cara a cara” al ministro de industria el reclamo por la expropiación. Estos registros tomados en diferentes circunstancias y momentos permitieron “observar” las huellas de alfabetización política de las trabajadoras y trabajadores en situaciones concretas de reclamo y demanda.

Las entrevistas personales a las y los trabajadoras/es de CUPS, complementaron esta información desde la mirada individual y los recorridos personales. Para ello se recurrió a entrevistas semi-estructuradas y en profundidad. El carácter de semi-estructurada permitió establecer unos ejes básicos que funcionaron como orientación para el desarrollo de la entrevista. Esto favoreció a que las y los entrevistadas/os se explayaran en aquellos ejes que consideraron significativo desarrollar e incorporaran aspectos no tenidos en cuenta al diseñar

el guión de preguntas. El carácter en profundidad habilitó a que la indagación se convirtiera en un espacio-tiempo de reflexión, emisión de apreciaciones y valoraciones sobre la propia práctica o sobre algún aspecto de la realidad que la entrevistada/o atravesó individual y colectivamente. Esta herramienta permitió registrar las experiencias de vida guardadas en sus memorias (Sautu, 2005), en este caso las referidas a las huellas que dejaron en las subjetividades las distintas instancias de formación y la cooperativización. Un primer grupo de entrevistas se tomaron en los meses posteriores a la aprobación del plan de tesis y en simultáneo a la realización de los cursos teóricos del doctorado. Esto favoreció que los conceptos teóricos iniciales se pusieran en tensión y diálogo con los primeros datos de la empiria, lo cual fue requiriendo nuevas conceptualizaciones y aperturas teóricas que enriquecieron las siguientes entrevistas.

En cuanto a **los y las formadores/as** que participaron de los dispositivos pedagógicos, su inclusión como parte de las unidades de estudio obedeció a que sus palabras permitían recuperar las intencionalidades de estas instancias y lo que podríamos llamar, parafraseando a Wainerman “la trastienda” de los cursos y talleres que se implementaron en la CUPS e INDIEL. Para ello se recurrió a entrevistas personales semi-estructuradas y en profundidad, las cuales además de aportar información para la reconstrucción de los dispositivos pedagógicos, transmiten impresiones personales, valoraciones y reflexiones sobre la dinámica de los procesos de cooperativización y formación política de las y los trabajadores.

Los **materiales documentales** se conformaron con los registros y las observaciones de campo y por aquellas producciones escritas y audiovisuales elaboradas por los y las trabajadores/as de CUPS e INDIEL, en esta última hasta el año 2015. Durante el proceso de recuperación de las fábricas, los y las asociados/as elaboraron distintos tipos de documentos que también forman parte del material empírico: reglamentos internos, comunicados, memorias de asambleas, cartelerías, banderas, videos para su difusión pública, fotografías. También se tuvieron en cuenta aquellas producciones elaboradas por otros actores respecto de las cooperativas: resoluciones de juzgados, artículos periodísticos, notas de prensa, programas de televisión. En el caso de INDIEL, se cuenta con dos textos escritos en conjunto con los trabajadores/as a partir de dos intervenciones que pueden enmarcarse dentro de la investigación-acción. Uno de ellos es una ponencia elaborada para una jornada de historia y

el otro es un informe sobre la distribución de productos en la ciudad de San Luis y La Punta. Los procesos de escritura de estos dos textos fueron considerados como dispositivos de formación y fueron reconstruidos y analizados en la tesis.

Estos múltiples registros permitieron reconstruir los dispositivos pedagógicos puestos en práctica en las fábricas recuperadas. A través de ellos pudimos conocer cómo es que surgió una demanda de formación, quién la propuso, con qué interés, cómo fue convocada, qué grado de formalización tuvo, qué recursos se utilizaron, en dónde se hizo, quienes participaron.

Como expresamos algunas páginas atrás, la descripción de estos dispositivos, implicó su contextualización histórica en distintos registros temporales. Esto llevó a incorporar como material de estudio y análisis aquellas investigaciones que refirieron a los siguientes aspectos:

- a) El proceso de industrialización de San Luis y el régimen político de la provincia
- b) El proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) de Argentina en su segunda etapa, su interrupción por el régimen de acumulación por valorización financiera y una reversión neo desarrollista a partir del 2003.
- c) Caracterizaciones del movimiento de fábricas recuperadas en Argentina.

Para el **análisis** de estos registros se partió del supuesto de que en la investigación cualitativa el análisis es un modo de interacción entre el investigador y los “datos” (Strauss y Corbin, 2016) y analizar es llevar a cabo sobre los datos un conjunto de operaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan en los mismos, con el fin de extraer significados relevantes en relación al objeto de investigación (Gómez, 1999).

Para el acercamiento analítico a este material se utilizó como procedimiento un trabajo simultáneo de codificación de los registros en función de ciertas hipótesis y referencias teóricas con la elaboración de nuevas categorías surgidas del encuentro con el material empírico. Este método posibilitó, de manera sistemática y flexible, comparar “incidentes”, codificarlos, categorizarlos, integrarlos y sugerir posibles líneas teóricas de indagación. Las categorías emergentes provinieron del lenguaje de la situación (de las palabras de los trabajadores y del registro documental) y de las que como analista pude construir, en un movimiento de “ida y vuelta” entre codificación, análisis y reelaboración

teórica.

El proceso de análisis y reelaboración teórica

La interacción con los datos y la interpretación de los mismos estuvo atravesada por el trayecto de formación de posgrado realizado en el marco del doctorado y la resignificación de la experiencia en el campo que pude hacer en simultáneo. Apenas presentado el plan de tesis, uno de los primeros cursos específicos que realicé fue “Capitalismo y nuevas sensibilidades” coordinado por la Dra. Boito, a fines del 2015. A través de este seminario accedí a las lecturas de Slavoj Zizek que pusieron en cuestión la concepción de alfabetización política inicial de mi tesis. Desde la tradición psicoanalítica lacaniana y la filosofía hegeliana, Zizek (2014) recupera los debates entre estructuralismo y posestructuralismo y entre marxismo y pos marxismo, donde uno de los conceptos centrales que se pone en cuestión es el de “crítica ideológica”. Este autor recupera las interpelaciones al “marxismo tradicional” y su noción de antagonismo social. En estas críticas se pone en cuestión la idea de que existe un antagonismo fundamental (la lucha de clases) que posee “prioridad ontológica” para mediar los otros antagonismos sociales y que el desarrollo histórico contiene la “posibilidad objetiva” de resolver este antagonismo fundamental y mediar en todas las demás contradicciones. A esta resolución, correspondería una intelección de la realidad donde “se vuelve claro para la conciencia cotidiana que no es posible resolver ninguna cuestión particular sin resolver la cuestión fundamental que plasma el carácter antagónico de la totalidad social” (Zizek, 2014: 26). Según este autor, para la tradición marxista la no visualización de esos antagonismos fundamentales, se debe a una distancia, a una divergencia entre la realidad social y la representación distorsionada o “falsa conciencia” de ella. (Zizek, 2014: 55). Esta “falsa conciencia” o “conciencia ingenua” puede ser sometida a un procedimiento de crítica ideológica. Estas lecturas, me permitieron ubicar la noción de “alfabetización política”-que operaba como un sustento teórico inicial de mi tesis- dentro de los “procedimientos” de esa tradición de crítica ideológica.

Estas revisiones teóricas coincidieron con mi reubicación en el campo, ya desde el lugar de un tesista que empieza a construir la empiria y a dialogar con ella. A modo de

ejemplo. En INDIEL algunos trabajadores habían manifestado “El gasto no lo generan los trabajadores, sino los gerentes, ellos nos salen caros en la producción” (Ariel, trabajador de INDIEL. Registro personal, 2012), lo cual, desde una perspectiva, daba cuenta de un importante proceso de construcción de pensamiento crítico y de apropiación de ciertas conceptualizaciones del movimiento de fábricas recuperadas. Pero a su vez, mientras ese obrero decía eso, ya se avizoraba la disolución de la cooperativa. Esto evidenciaba una profunda contradicción entre la “alfabetización política” lograda por algunos trabajadores y las posibilidades concretas de afianzar un proyecto en común. En el caso de CUPS, los resultados de las primeras entrevistas eran desconcertantes. Las explicaciones de quien en ese momento era el presidente de la cooperativa eran, desde un punto de vista, “despolitizadas”. Cuando le pregunté cómo fue su proceso de elección me dijo que “en una asamblea mi señora me dijo anotate y me anoté” y cuando le pregunté por qué pensaba que lo habían elegido los compañeros, respondió: “qué se yo...para mí porque no tengo problemas con nadie” (Entrevista personal a Agustín, 2016). En la entrevista a este trabajador estaba ausente toda referencia a la “lucha de clases”, “alternativa al capitalismo” o alguna idea de construcción de “nueva sociedad”, sin embargo, en su práctica cotidiana estaba participando de un proceso inédito de colectivización en San Luis. No resultaba suficiente explicar estos procesos de politización en términos de relación dialéctica entre “acción y reflexión”, de “práctica y conciencia” o “condiciones subjetivas y condiciones objetivas”. Tampoco dejarlas a un costado. Pero me habilite a pensar que la política de la “alfabetización política” también pasaba por otro lado que los significantes marxistas y/o estructuralista podían permitirme ver.

Las lecturas de Žižek, me fueron conectando con otras propuestas pos marxistas como las de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. A partir de ellos/as comencé a repensar la política en términos de “la política y lo político” y a entrar en conocimiento de los autores “posfundacionales” (Marchart, 2009). De Chantal Mouffe utilicé una de las categorías que tomó relevancia en el análisis de los dispositivos y que se presentaba como una problemática común a las dos fábricas y que denominé “la dimensión del nosotros”. Lo que podía verse en los registros y que coincidía con mi experiencia en el campo es que el proceso de recuperación fue una constante disputa por el “nosotros” y que en esa disputa se fueron configurando sus antagonismos, hacia adentro y afuera de las fábricas. En esas disputas se

jugaba lo político en un sentido sustancial.

La reconstrucción de los dispositivos hizo prácticamente ineludible que emergiera otra dimensión de análisis: los saberes. Efectivamente los dispositivos pedagógicos, tenían la intencionalidad de generar saberes. En el discurso de los/as trabajadores/as surgió de manera constante la referencia a los aprendizajes, a aquello que tuvieron que aprender para ser cooperativa. En esta interacción con los registros pude ir viendo que los nuevos saberes entraban en tensión, se integraban o desarticulaban, por un lado, con el régimen de saber heredado del dispositivo fabril bajo patrón y, por otro lado, con las identidades colectivas generadas históricamente respecto del rubro de pertenencia. Pude ver que los “saberes hacer” estaban ligados a sistemas de reconocimientos e identidades no explicitadas del todo, pero presentes en el cotidiano y que tenían una larga historia social.

A diferencia de las dimensiones del nosotros y de los saberes, el proceso de narración de los dispositivos y el trabajo con el material empírico me llevó a incluir como dimensiones de análisis dos aspectos que no estaban presentes en los discursos y decires y de las/os trabajadoras/es, pero que tenían un lugar evidente en la configuración de lo político en las dos fábricas estudiadas: el espacio y el tiempo.

Los desplazamientos en el espacio visualizados al reconstruir los dispositivos, las tensiones entre el tiempo de la formación y el tiempo de la producción, las discusiones en torno a los horarios -y al uso del tiempo- ofrecieron una pista que me permitió comprender algunas dinámicas del proceso de cooperativización. Junto a ello, emergió la sospecha e hipótesis de que una parte de la potencialidad política de los dispositivos de formación pasaba por las rupturas, trastocamientos, desplazamientos, variaciones -o la imposibilidad de los mismos- que podían hacer los sujetos en los órdenes del espacio y del tiempo.

Durante el año 2019, la realización del curso “Trabajo, subjetividad y política: diálogos contemporáneos”⁶, en el marco de las propuestas de posgrado de CLACSO, permitió incorporar a esta investigación el concepto de “subjetivación política” en articulación con las distintas conceptualizaciones sobre el trabajo y los actuales cambios del mundo laboral. Esto me permitió contrastar teóricamente los términos alfabetización política con las producciones actuales sobre subjetividades políticas y laborales desde los campos sociológicos, filosóficos y políticos.

⁶Dictado por Sebastián Sepúlveda.

En esta dirección fueron claves las conceptualizaciones sobre “la política y lo político” de Jaques Ranciere que aportaron a profundizar la mirada sobre los procesos que fueron aconteciendo en el cotidiano del lugar de trabajo de las fábricas en estudio. Para Ranciere (2007) la subjetivación política es la alteración de la propia identidad, un devenir en la práctica que trastoca identidades que distribuyen “los órdenes policiales” sin la certeza de un sí mismo acabado y destinado a cumplir una tarea histórica. El aporte de este autor, abonaba a disentir con la idea presente en la alfabetización política donde se logra comprender lo que uno “realmente es” al visibilizar el lugar asignado al interior de una estructura social.

En esta línea fui construyendo la hipótesis interpretativa de que la subjetivación política pasaba por las disrupciones, interrupciones o rupturas del orden policial que pueden realizar los sujetos en la cotidianeidad del ámbito de la producción -como en otros ámbitos- y que pueden acontecer de diversas maneras. En estas disrupciones se encontraba buena parte de la potencialidad emancipatoria de los dispositivos de formación.

Estas lecturas aportaron a pensar que en el caso de las fábricas recuperadas por los y las trabajadores/as las rupturas y disrupciones, ocurrían en aquellos elementos que constituyen al dispositivo fabril capitalista: en la distribución de tiempos, espacios, cuerpos, saberes y relaciones entre los sujetos. En esta dirección, la categoría de subjetivación política a la par que la de alfabetización política, permitió interpretar el material empírico de INDIEL y CUPS donde podían apreciarse la emergencia de nuevas relaciones de poder, la búsqueda de una identidad colectiva, la construcción de nuevos saberes, la ocupación y rediseño de los espacios de las fábricas, los debates sobre los usos del tiempo, etc.

Estas cuatro dimensiones de análisis: “nosotros”, “saberes”, “espacios” y “tiempos”, además de posibilitar pensar los procesos de subjetivación política y alfabetización política en el marco de la cotidianeidad del trabajo sin patrón, también facilitó la comparación entre los dos casos seleccionados.

La emergencia de estas categorías abrió a la relectura de autores clásicos como Marx, Lefebre, Thompson, Levinas y bibliografía argentina específica que vinculan estas conceptualizaciones con el mundo de las fábricas recuperadas, entre ellos Ghigliani (2007), Bustamante (2012), Bialakowsky (2013), Fernández Alvarez (2016), Puiggros y Gagliano (2004).

Es importante mencionar que el trabajo de análisis estuvo relativamente determinado por la propia sistematización y organización del material en dos grandes bloques: dispositivos de alfabetización política con patrón y dispositivos de alfabetización política sin patrón. Esto es importante destacarlo porque las categorías anteriormente mencionadas (nosotros, saberes, espacio y tiempo) que emergieron de la reconstrucción de los dispositivos de formación en las fábricas recuperadas tomaron fuerza explicativa al ser contrastadas con los dispositivos de formación implementados bajo el formato de empresa de capital privado. Esto requirió delinear a partir de los datos e información obtenida a través de trabajo de archivo, el sentido de la formación en el contexto bajo patrón. Aquí cabe señalar una diferencia importante para CUPS e INDIEL. En el caso de CUPS, las entrevistas personales permitieron reconstruir con cierto detalle cómo funcionaba el dispositivo fabril bajo patrón en la conformación de “huellas de alfabetización política subordinada”. Esta denominación, que corre el riesgo de quedar anclada en “la crítica ideológica”, permitió describir las estrategias del capital para lograr el consenso al interior del espacio productivo. Estas entrevistas personales también dieron sustento a la caracterización de “huellas de alfabetización política crítica” en la fábrica sin patrón.

En esta reconstrucción del recorrido teórico que incidió en el proceso de análisis, resulta pertinente mencionar la experiencia que como pasante realicé en el marco de un proyecto de investigación educativa desde la perspectiva narrativa en la Universidad de Málaga, España. En coincidencia con los planteos iniciales de este apartado metodológico, el enfoque narrativo reconoce el papel de la subjetividad en la producción de saber pedagógico y asume aquellos postulados que plantean que la realidad no es otra cosa que el relato que hacemos de ella y que investigar narrativamente es llevar adelante la secuencia de “vivir, contar, revivir, recontar” (Calvo León y Rivas Flores, 2017, p.100). En gran medida, la reconstrucción de diez dispositivos pedagógicos en las fábricas de INDIEL y CUPS, fue la narración de experiencias pedagógicas vividas, revividas al recorrer los registros que guardamos de ellas y recontadas al profundizarlas desde nuevas referencias teóricas. Tal como se sostiene desde este enfoque de la investigación educativa, el mismo proceso narrativo fue articulando producción de la empiria, análisis teórico y construcción de saber.

A modo de conclusión.

El proceso de investigación sobre fábricas recuperadas en San Luis estuvo atravesado por distintos “encuentros y desencuentros”. Algunos de ellos claramente relacionados con factores externos vinculados a la economía argentina que impactaron en el proceso de recuperación de una de las fábricas. Estas condiciones objetivas y externas al plan de investigación afectaron sustancialmente las subjetividades de los y las trabajadoras involucradas en ese proceso y de quien había proyectado llevar adelante el plan de tesis. La afectación personal en la producción de conocimiento no pudo evitarse debido a la implicación previa con el proyecto cooperativista de las fábricas y por el propio trayecto de formación. Otro de los “desencuentros” estuvo dado por la puesta en cuestión de los supuestos teóricos de partida del plan de tesis. El trabajo de campo, la formación de posgrado en el marco del doctorado y el acceso a nuevas lecturas dieron cuenta de las limitaciones de las categorías iniciales. Ambos desencuentros pudieron transformarse en aperturas a otras líneas de trabajo. Por un lado, el cierre de la fábrica metalúrgica llevó a reconstruir su historia dentro del rubro en Argentina y a pensar las dificultades de constituir un “nosotros” al interior de una organización con fuerte tradición jerárquica. Por otro lado, la puesta en cuestión de los fundamentos teóricos iniciales permitió incorporar herramientas analíticas a partir de las cuales pensar la formación y la política en la cotidianeidad de las fábricas recuperadas.

Referencias

- Bialakowsky, A. y otros. (2013). *Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad*. Buenos Aires: Teseo.
- Fernández Alvarez M. (2016). *Hacer Juntos (as). Dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bustamante, F. (2012). *Comunicación, Identidad y Conflicto Social. Fábricas bajo control obrero en Argentina a partir del 2001*. Málaga: Editorial Académica Española.
- Guelman A. (2015). *Pedagogía y Política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la escuela de agroecología del Mocase (2009-2012)*. Tesis doctoral. Argentina. UBA.
- Ghigliani P. (2007). Autogestión y circulación mercantil. En *VII Jornadas de Sociología*.

- Pasado, presente y futuro*. La Plata, Argentina.
- Gómez y otros (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau P. (1997). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna
- Puiggrós A. y Gagliano R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ranciere J. (2007). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rivas Flores, I. (2014) La narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. En *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 7 (14), 99-112.
- Rockwell E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé P. (2003). La historia natural en la investigación cualitativa. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (21), 25-30.
- Sautu R. (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comp.), *La trastienda de la investigación*. (pp 179-192). Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Sautu R. y otros (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco Teórico, formulación de los objetivos y elección de la Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sirvent T. y Rigal L. (2012). *Investigación Acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Ecuador: FlacsoAndes.
- Sirvent, T. (2018), De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. En *Intercambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 5 (1), 12-29.
- Strauss A. y Corbin J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

- Valles M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa.
- Zizek S. (2014). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

CAPÍTULO 2

RECORRIDO DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO PARA LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SAN LUIS (1939-1955)

Lic. Olga Cristina Auderut⁷

Para comenzar

En este trabajo pretendo compartir algunos de los aspectos más relevantes del proceso investigativo llevado a cabo durante la realización de mi tesis de doctorado en educación en la Universidad Nacional de San Luis, en lo que ha significado un retorno sobre el camino recorrido.

"La Universidad Nacional de Cuyo y las políticas educativas para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955)", fue una investigación donde nos propusimos conocer y comprender las políticas académicas de formación y capacitación de la Universidad Nacional de Cuyo para el magisterio de San Luis y sus relaciones con las políticas educativas nacionales, entre 1939 y 1955. Políticas académicas que tuvieron un primer foco de emergencia con la incorporación de la Escuela Normal "Juan P. Pringles" al ámbito de esta universidad, a mediados de diciembre de 1939. Este acontecimiento dio lugar a importantes medidas y acciones tendientes a una jerarquización de la formación del magisterio en el ámbito de las instituciones educativas dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo y, de modo progresivo, desde la creación del Instituto Nacional del Profesorado (1940) se inició una oferta de formación y capacitación para todas las escuelas normales de San Luis que, gradualmente adquirió mayor complejidad y especificidad, en el

⁷Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNSL. Doctora en Educación (Resolución Rectoral UNSL N° 979/21). Defensa de tesis realizada el día 26 de febrero de 2021. Directora: Dra. Ana R. Domeniconi (UNSL). Jurados: Dra. Glenda Miralles (UNComahue), Dra. Nora A. Fiezzi (UNSL) y Dr. José L. Jofré (UNSL).

Profesora Adjunta Responsable de "Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina" y Co-Responsable de "Historia General de la Educación", Departamento de Educación y Formación Docente, FCH, UNSL. Co-Directora del PROICO 04- 1118 "La formación de maestros en la provincia de San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo".

marco de nuevas estructuras académicas. A lo largo del periodo estudiado, dicha oferta incluyó Conferencias, Ciclos de Conferencias Pedagógicas, Cursos de Perfeccionamiento, Cursos de la Escuela Verano, Cursos de la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio y Cursos de Especialización.

A partir de lo señalado, me propongo dar cuenta del trayecto docente e investigativo realizado que, como un largo proceso, colaboró en la definición del objeto de estudio, la elaboración del diseño de investigación y el desarrollo de la misma.

En primer lugar, formularé algunas precisiones sobre cuestiones vinculadas a la realización de una investigación de carácter cualitativo y desde un enfoque de la Historia Social de la Educación. En segundo lugar, como parte del contexto metodológico de esta indagación, haré referencia al uso de una valiosa herramienta de trabajo en el proceso de sistematización y primer análisis de la información, aportada por diversos tipos de documentos. En tercer lugar, puesto que una investigación cualitativa se caracteriza por la flexibilidad en su diseño y realización, me interesa señalar que esto nos permitió redefinir e incorporar nuevas categorías teóricas para el análisis e interpretación de la información. También, poner de relieve el lugar que otorgamos al análisis de documentos periodísticos, principalmente artículos de diarios locales correspondientes al periodo estudiado. La información de artículos de diarios locales nos permitió analizar el discurso de estos medios y su colaboración en la construcción de una hegemonía discursiva y cultural por parte de las instituciones universitarias dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo. Por último, me interesa realizar algunos señalamientos en torno a mi posición con relación al quehacer de un investigador/a y su vínculo con el objeto de estudio que aspira conocer y comprender. Entiendo que la tarea de investigar para producir nuevos conocimientos no consiste pura y exclusivamente en un hacer intelectual. Nuestras producciones más fecundas alcanzan mayor fuerza y riqueza cuando las orienta un sentimiento de amor por el objeto de estudio que investigamos y nos dejamos sorprender por los hallazgos que vamos realizando en el camino.

Un trayecto docente e investigativo vinculado a la formación de magisterio

Los caminos que nos conducen a investigar determinadas temáticas, y no otras, son singulares y están ligados a nuestra propia historia personal y a las elecciones que podemos y deseamos realizar a lo largo de nuestra formación inicial y, posteriormente, en el desempeño de nuestra tarea docente e investigativa.

Una reflexión acerca de mi propia historia me permite poner al descubierto unas líneas de continuidad con respecto a las temáticas que he investigado. Respecto a mi procedencia apelo a la categoría de *Herkunft* que Foucault (1992) propone, en lugar de *Ursprung*, para un análisis genealógico con los aportes de Nietzsche. Dice Foucault que la primera “es la fuente, la procedencia; es la vieja pertenencia a un grupo -el de sangre, el de tradición (...)”. Pero, de lo que se trata no es de hallar “en un individuo, un sentimiento o una idea, los caracteres genéricos que permiten asimilarlo a otros (...) sino de percibir todas las marcas sutiles singulares, subindividuales que pueden entrecruzarse en él y formar una raíz difícil de desenredar”. Es decir, la *herkunft* no constituye una “categoría de la semejanza” e implica la búsqueda de un origen que pone en evidencia las diferencias, las singularidades, que nos alejan de un yo “que se inventa una identidad o una coherencia” (Foucault, 1992: 13). Así, en la dispersión de los acontecimientos que hoy me constituyen, puedo decir que mi historia me inscribe en una vieja pertenencia a un grupo y una tradición, la de los maestros normales sanluiseños. Pertenezco a un linaje de maestros, a una familia paterna de maestras y maestros normales y fui educada en las dos escuelas normales de la ciudad de San Luis, en coordenadas histórico-sociales diferentes a las de mi abuelo, mi padre y sus hermanas. Ambas experiencias imprimieron en mi subjetividad huellas indelebiles que, al desandar el camino recorrido en la docencia e investigación en la Universidad Nacional de San Luis, pienso que afectaron mi elección por el estudio e investigación de la formación del magisterio en la Argentina y, posteriormente, en el plano local y regional.

Desde inicios del año 1992 comencé mi carrera docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en el equipo de Historia de la Educación, con el profesor Juan Marincevic⁸ como responsable del mismo y, durante más de una década,

⁸ Licenciado en Ciencias de la Educación, UNSL. Fue Profesor Titular de “Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina”, “Historia General de la Educación” y “Filosofía de la Educación”, en el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación e Investigador en la Facultad de Ciencias Humanas,

llevé a cabo un intenso proceso formativo con su permanente orientación. Bajo su dirección y la co-dirección de la profesora Marcela Becerra Batán⁹, con quien estudié a Foucault, realicé mi tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación. En este trabajo titulado “La constitución del sujeto maestro en *Facundo y Educación popular* de Domingo F. Sarmiento: archivo y diagnóstico” recurrí a Michel Foucault para un análisis arqueológico y genealógico de las operaciones orientadas a la constitución del maestro normal en el discurso sarmientino.

Años después, a partir de 2006, conformamos un pequeño grupo de colegas en la Facultad de Ciencias Humanas y comenzamos a diseñar nuestro primer proyecto de investigación con el objetivo de indagar la formación de maestros y maestras normales en San Luis, a partir de la década de 1930, el que iniciamos en 2007. Desde entonces, y hasta la actualidad, hemos investigado esta temática en el marco de otros tres proyectos que nos permitieron dar continuidad a nuestro interés por producir conocimientos sobre la historia local del magisterio, desde una perspectiva cualitativa y desde un enfoque de la Historia Social de la Educación¹⁰.

De lo señalado me interesa destacar que, el camino recorrido hasta llegar a la formulación del problema y los objetivos de la investigación doctoral fue posible a partir de un proceso dialéctico de relectura de lo ya investigado, preguntas, estudio y formación. Proceso que colaboró para nombrar lo hallado y una búsqueda de diversos documentos que me fueron interpelando, generando interrogantes que, movilizaron a nuevos rastreos de fuentes, textos y construcción de relaciones entre ellos. En el ámbito de mi actividad como investigadora, la formación de nuestro equipo se enfocó en una selección de lecturas sobre el normalismo y su historia; historia argentina; historia de la educación y de la pedagogía; metodología de la investigación cualitativa; trabajo en archivos, realización de entrevistas en

UNSL. Autor y coautor de numerosas publicaciones sobre historia de la educación argentina, filosofía de la educación y epistemología de la historia y de la historia de la educación. Coautor de libros, entre ellos, *Poder saber la educación* (1992); *Crónicas de la vida universitaria en San Luis* (1995) y *Los usos de Foucault* (1996).

⁹Profesora y Licenciada en Filosofía, Universidad Católica Argentina. Doctora en Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e Investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Autora de numerosos artículos y coautora de libros sobre filosofía y epistemología. Ha dictado cursos de posgrado sobre epistemología de las ciencias sociales y humanas y temáticas filosóficas en diversas universidades nacionales.

¹⁰ PROICO 4-1214 “La formación de maestros en la provincia de San Luis, entre 1943 y 1952. Cultura, política y sociedad” FCH, UNSL. Directora: Dra. Ana R. Domeniconi. Periodo de desarrollo: 2014-2017; 1 PROICO 4-0107 “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis”, FCH, UNSL. Directora: Mgter. Ana R. Domeniconi. Periodo de desarrollo: 2010-2013 y PROIPRO 4-0107 “El lugar de las prácticas de lectura en la formación docente. El normalismo antes del primer gobierno peronista”, FCH, UNSL. Directora: Mgter. Ana R. Domeniconi. Periodo de desarrollo: 2007/2009.

profundidad. Este proceso de estudio nos orientó durante el trabajo en archivos, a lo largo del cual realicé un progresivo hallazgo de documentos sobre diversas propuestas de formación para el magisterio local, por parte de las primeras instituciones universitarias locales, dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo, desde 1940. A partir de este momento, comencé a pensar en la posibilidad de investigar la oferta de formación docente para el magisterio por parte de dichas instituciones, trabajando conjuntamente bajo la dirección de la Dra. Ramona Domeniconi¹¹, en la construcción del problema y objetivos de la investigación.

Una investigación cualitativa desde un enfoque de la Historia Social de la Educación

Como dijimos antes, una investigación cualitativa se caracteriza por la flexibilidad, tanto en su diseño como en su realización. Atendiendo a las características más relevantes de la misma, una primera decisión fue la de proponer un “contexto conceptual” y no un “marco teórico”. El contexto conceptual opera como un “sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación”. Construido por el investigador, “tiene como función iluminar conceptualmente aspectos relevantes de los datos o fenómenos sociales, y la dirección de sus posibles relaciones”, (Mendizábal, 2006: 76). Además, esta autora señala que, como se trata de un contexto flexible posibilita que, de modo inductivo e inesperado, puedan incorporarse nuevos datos para su conceptualización, por lo que el contexto inicial es enriquecido o superado. El “marco teórico”, en cambio, es utilizado en investigaciones de carácter “estructurado” y de tipo cuantitativo generalmente. Es elaborado a partir de teorías validadas que proveen al investigador de “conceptos, dimensiones e indicadores operacionalizados” de forma rígida, que le permiten profundizar en el análisis de su objeto de estudio en forma deductiva. El mayor riesgo que conlleva este

¹¹ Profesora en Ciencias de la Educación, UNSL; Magister en Educación y Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, España y Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Profesora Titular de “Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje”, en diversas carreras docentes y del Seminario: “Análisis de Materiales para la Intervención Áulica”, en el Profesorado de Educación Inicial. Ha sido directora de tres proyectos de investigación sobre formación del magisterio en San Luis y actualmente dirige el PROICO 04- 1118 “La formación de maestros en la provincia de San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo”, Resolución Rectoral N° 1525/21. Autora y coautora de numerosas publicaciones sobre subjetividad y aprendizaje, formación docente e historia de la formación del magisterio en San Luis. Compiladora del libro *Tejiendo historia del magisterio. San Luis 1930-1955* (2017) y otros.

procedimiento es que, el investigador enfrente la realidad estudiada ejerciendo violencia para que “encaje en los conceptos o esquemas preconcebidos” (Mendizábal, 2006: 79).

De igual modo, decidimos hablar de “contexto metodológico” considerando que, si bien, en el diseño habíamos tomado decisiones pertinentes y adecuadas al problema y objetivos de la investigación, resultaba importante dejar margen para la posibilidad de recurrir a nuevas estrategias para la recolección de información, como así también, nuevas herramientas teóricas para enriquecer el análisis e interpretación de la información.

De ese modo, a medida que desarrollábamos la investigación, a partir del análisis de las evidencias empíricas aportadas por la información de diversas fuentes y nuevas lecturas, consideramos necesario recurrir a nuevas categorías teóricas que no habíamos desarrollado inicialmente en el contexto conceptual. Esto implicó realizar ajustes y redefiniciones, como así también dejar de lado algunos desarrollos teóricos iniciales. De igual modo, procedimos con relación al contexto metodológico inicialmente elaborado, a lo cual me referiré más adelante.

También me interesa hacer algunas consideraciones acerca de lo que implica una investigación desde un enfoque de la Historia Social de la Educación. Al respecto, Cucuzza (1996) sostiene que la historia de la educación siempre se inscribe en una trama mayor en la que cobra sentido. En esa trama es posible analizar las articulaciones de los procesos educativos con procesos políticos, sociales y económicos destacando que, “desde la Historia Social de la Educación, una lectura realizada desde nuestra definición del objeto debería recuperar los conflictos y las luchas realizadas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes” (Cucuzza, 1996: 18).

En coincidencia con el autor antes citado, siguiendo a Barros (1998), intentamos abordar la determinación económica de los procesos históricos como “determinación global y compleja, concreta y revisable”, teniendo en cuenta la insuficiencia y error que implica una investigación que otorgue prioridad solo a las bases materiales de los mismos. Al respecto, nos enfrentamos a la resolución del problema de “cómo articular globalmente la economía con las restantes dimensiones [de la realidad social], que, además, de estar en interacción con ella, viven en su interior (...)” (Barros, 1998: 102-103).

En síntesis, para una historia social de la educación, como decimos en Domeniconi y Auderut (2017) de lo que se trata es de emprender una investigación donde lo educativo se distancie de una historia centrada sólo en las instituciones educativas y del mero relato de lo que en ellas aconteció. Así, retomando a Cucuzza y Barros, nos proponemos una historia que construya una trama de los acontecimientos educativos con otros de las demás esferas de la vida de una sociedad determinada, toda vez que ellos se atraviesan entre sí.

Sobre el contexto metodológico de la investigación

Con relación a las etapas de recolección de información y los procedimientos para su análisis, las mismas se realizan en forma conjunta puesto que no constituyen momentos diferentes del proceso investigativo. Respecto al análisis, Pérez Serrano sostiene que constituye un proceso “sistemático y ordenado, aunque no rígido, [que] obedece a un plan”, sin embargo como se trata de un proceso “interactivo”, requiere “en muchas ocasiones el volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso”; observando también la importancia de tener en cuenta que el análisis cualitativo está orientado por “la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter idiógráfico” (Perez Serrano, 1994: 104).

Con el propósito de organizar y sistematizar la información recabada, para una posterior interpretación de su contenido, procedimos a la clasificación, descripción y análisis de las fuentes. Siguiendo a Taylor y Bodgan nos interesa observar que, en una investigación cualitativa, por ser inductiva, “los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de la pauta de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (Taylor y Bodgan: 20), considerando a los documentos públicos a analizar “materiales [que] permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor y Bodgan: 149).

A partir de lo señalado, como primer paso para una sistematización, descripción y análisis de la información de las fuentes relevadas, por sugerencia de la directora de tesis, construimos cuadros de doble entrada donde identificamos: tipo de fuente; fecha y lugar;

contenido (lo que incluyó citas textuales); institución en la que fue hallada y aporte a los diversos objetivos de la investigación o posibilidades de análisis y, además, en este cabezal se incluyeron análisis provisionales, interrogantes surgidos del análisis, su posible vinculación con la información provista por otra/s fuentes. Esta forma de sistematizar la información y realizar un primer análisis de la misma, nos permitió visualizar la totalidad de las evidencias empíricas con que contábamos y orientarnos hacia nuevas búsquedas. Además, mediante este procedimiento pudimos realizar un proceso de reducción y codificación de la información. Siguiendo a Chernobilsky “La codificación consiste en identificar pasajes de textos o secciones de imágenes en un documento que representan una idea o un concepto” (Vasilachis, 2006, p. 247).

La interpretación de la información, como fase avanzada de la investigación, nos demandó un análisis sistemático y reflexivo de todo el proceso de indagación articulando, como decimos antes, elementos teóricos y empíricos. Para este análisis trabajamos con la técnica del Análisis de Contenidos desde una perspectiva cualitativa y, en determinados momentos, con categorías para el análisis del discurso desde la perspectiva de Marc Angenot y de Michel Foucault.

Inicialmente no habíamos previsto en el diseño de la investigación recurrir a categorías de Foucault, sin embargo, a medida que avanzábamos en el proceso de análisis, elegimos a este autor puesto que nos permitió analizar con cierta profundidad algunos aspectos de los procesos de formación y capacitación del magisterio desde la perspectiva del sujeto. Sus aportes teóricos y recaudos metodológicos para un análisis de las prácticas discursivas en su imbricación con prácticas no discursivas, han sido altamente valiosos para afinar la mirada sobre las operaciones de las relaciones de poder-saber que operaron en los dispositivos de formación del magisterio. Estas relaciones de poder-saber operaron una objetivación del comportamiento de maestros y profesores como sujetos de conocimiento, de poder y como sujetos de acción moral, en el seno de las condiciones de posibilidad históricas del periodo estudiado. A la vez, como siempre es posible pensar y obrar de otro modo en favor de la construcción de nuevos dispositivos, este autor nos permite pensar los procesos de formación en clave de unas prácticas mediante las cuales los sujetos se afectan a sí mismos, con la ayuda de un otro, de un maestro, con miras a una reforma o transformación de sí.

Asimismo, como parte de las situaciones y decisiones en lo metodológico, queremos poner de relieve el lugar que otorgamos al análisis de documentos periodísticos, principalmente artículos de diarios locales correspondientes al periodo estudiado. La información de publicaciones de los diarios La Opinión, La Reforma y Heraldos de San Luis nos permitió analizar el discurso de estos medios y su colaboración en la construcción de una hegemonía discursiva y cultural por parte de las instituciones universitarias dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo. Al respecto, y de especial interés para toda investigación histórica, nos importa señalar que los archivos de las instituciones educativas de San Luis han descuidado la preservación de su acervo documental y han sufrido pérdidas importantes de fuentes de gran valor, debido a su destrucción parcial o completa y a “purgas” realizadas a modo de “limpieza” de los espacios que ocupan o han ocupado los archivos.

Tal situación también afectó al Archivo de la Universidad Nacional de San Luis que, aun cuando fue creado en 1999 por Ordenanza del Consejo Superior N°23, recién empezó a funcionar como tal desde 2012, a partir de la creación del Programa Historia y Memoria. Al respecto, Riveros (2021), directora de este archivo, hace referencia a la necesidad de pensar y poner en práctica diferentes acciones estratégicas con el objetivo de lograr una recuperación y puesta en valor de valiosas fuentes que datan de fines del siglo XIX y, al mismo tiempo, llevar adelante la importante tarea de formar conciencia sobre la necesidad de dar impulso y sostén a una política de memoria, en el ámbito de la comunidad universitaria. Sin embargo, como producto de una gran “purga” en 2010, el patrimonio documental de la UNSL registró pérdidas importantes toda vez que, operando como criterio “el hacer espacio” para nuevos documentos, no se resguardaron importantes fuentes históricas. Nos es posible pensar que este grave acontecimiento se debió en gran medida al desconocimiento de aquello que define un archivo como lugar de la memoria y la identidad de una institución, por parte de los miembros de la comunidad universitaria. Es decir, la UNSL había creado su archivo, pero una cuestión fundamental no reconocida fue la de saber cómo se constituye un archivo, sobre lo cual Pittaluga (2007) nos dice:

Constituir un archivo es, como en la impresión (el **typos**), otorgar un lugar, un domicilio, localizar el documento; es también definir lo que será del orden de lo documental y lo que permanecerá como resto. A su vez, reunión y acceso del

material no constituyen un archivo sin un orden, sin una catalogación, sin consignación, sin una particular disposición del **corpus**. (p. 3)¹²

De tal modo, la información de fuentes periodísticas nos permitió una reconstrucción más completa de las ofertas de capacitación y formación del magisterio, por parte de las instituciones universitarias locales dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo entre 1939 y 1955, como parte de una trama socio-política y cultural más amplia. Esto fue así debido a que buena parte de los documentos de dichas instituciones, pertenecientes al periodo estudiado en la tesis (1939-1955), no fueron preservados por las razones antes expresadas.

Investigar en las ciencias sociales y humanas: en torno al vínculo del investigador con el objeto de estudio

Por último, tendiendo un puente que recorre todo este trabajo quisiera ensayar unas consideraciones apuntadas a señalar que la tarea de investigar para producir nuevos conocimientos no consiste pura y exclusivamente en un hacer intelectual y que, nuestras producciones más fecundas alcanzan mayor fuerza y riqueza cuando las orienta un sentimiento de amor por el objeto de estudio que investigamos y nos dejamos sorprender por los hallazgos que vamos realizando. Se trata solo de unos señalamientos, puesto que, un tratamiento profundo del vínculo investigador- objeto de estudio daría lugar a todo un trabajo dedicado a diversas cuestiones referidas a la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas, entre ellas, las reglas de la academia que afectan nuestras investigaciones, las decisiones que, como investigadores, tomamos en el marco de las mismas, el problema de la objetividad/ subjetividad que atraviesa la tarea de investigar, como así también los diversos abordajes y procedimientos que, desde distintas ciencias sociales, han tratado la relación entre objeto de estudio y sujeto investigador desde una perspectiva de investigación cualitativa, entre otras.

De tales cuestiones, en primer lugar, nos interesa recuperar lo planteado por Domeniconi en algunos de sus interrogantes y consideraciones respecto al problema de la

¹²El subrayado en negritas es original.

objetividad, se pregunta “(...) ¿quién conoce? (...) ¿por qué se busca conocer esto y no lo otro? (...) ¿desde dónde nos situamos para comprender?, ¿es posible mantener una neutralidad con los objetos de conocimiento para asegurar la objetividad?” Frente a estos interrogantes nos posicionamos en un lugar diferente al de la ciencia moderna y “pensamos que el problema no está ahí afuera”, para reafirmar que somos los investigadores quienes como sujetos lo construimos “desde nuestra propia mirada” (Domeniconi, 2015: 80).

En segundo lugar, proponemos pensar en torno a lo que Domeniconi expresa cuando dice que, “la investigación en las ciencias humanas y sociales supone la implicación profunda de quien investiga y, por lo tanto, un cambio subjetivo” y que la reflexión sobre nuestra tarea como investigadores nos permite dar visibilidad a “que los problemas de indagación que construimos lejos de ser objetivos vienen a satisfacer nuestras necesidades, deseos y ausencias” (Domeniconi, 2015: 76).

Según Manrique, Di Matteo y Sánchez Troussel (2016) hablar en términos de “implicación”, para hacer referencia a la relación del sujeto investigador con el objeto de estudio se inscribe en el enfoque clínico, en tanto particular perspectiva de la investigación cualitativa. En su artículo *Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de estudio*, estas autoras desarrollan algunos usos de este abordaje metodológico y destacan una cuestión que nos interesa poner de relieve: este enfoque se sustenta, a la vez, en un posicionamiento epistemológico y un abordaje metodológico, asumiendo que la subjetividad del investigador, como sujeto singular, interviene en la construcción del objeto de estudio. En el desarrollo de dicha publicación presentan perspectivas teórico-epistemológicas y metodológicas trabajadas por diversos autores, procedentes del campo de la sociología y la antropología que abordan la relación del sujeto investigador con su objeto de estudio en las ciencias sociales.

Los autores considerados en dicha publicación, Guber (2013); Galindo (2009); Elías (1990); Bourdieu (2006); Rockwell (2011); Sirvent (1999) y Sarlé (2003) proponen distintos enfoques de trabajo con la subjetividad, en oposición a la tradición positivista. La subjetividad es reconocida como parte del proceso de investigación, destacando la importancia del trabajo sobre la misma poniendo en juego “como método cierta vigilancia sobre el proceso de investigación para garantizar el control de dicha subjetividad” (Manrique, Di Matteo y Sánchez Troussel, 2016: 990). De este modo, es posible lograr cierto

distanciamiento, separación entre el sujeto y el objeto de estudio; en este sentido, mientras algunos autores, como Elías, aún no identifican cuál es el método más adecuado para alcanzar ese distanciamiento, otros alientan un trabajo de reflexión sistemático, por medio de relatos de biografías como Galindo, o de la historia natural de la investigación, como Sirvent y Sarlé. Al respecto, durante la realización de la tesis trabajamos tomando aspectos de lo que marca la perspectiva de la historia natural de la investigación que, tal como expresa Sarlé, constituye el relato del investigador sobre:

(...) los acontecimientos, sucesos, marchas y contramarchas que fueron sucediéndose a lo largo del proceso investigativo. (...) devela la *forma* en que recolectó sus datos, analizó la información cualitativa (...) va describiendo las *decisiones* tomadas y el *recorrido* que le permitió relacionar unas categorías con otras y construir el denso tejido que constituyen su argumentación conceptual. (Sarlé, 2003: 28)

Así, desde el momento en que comenzamos a construir el diseño de la investigación, ese relato quedó plasmado en un cuaderno de bitácora donde hicimos registro de lo acontecido en las reuniones con la directora de tesis. Más avanzada en su ejecución registré las fuentes que iba relevando, los análisis realizados que iban dando lugar a un proceso de escritura de distintos capítulos y las sugerencias realizadas por mi directora. En fin, en este cuaderno quedaron escritos todos los acontecimientos que fueron marcando el proceso investigativo llevado a cabo y tan usado fue que, hoy, luce algo desarmado y con sus tapas bastante rotas.

A modo de cierre

Para finalizar este capítulo quisiera decir que, cuando llevamos a cabo una investigación, no nos es posible dejar de lado nuestra afectividad, puesto que opera como fuerza que nos acerca con nuestra humanidad al estudio de nuestro objeto. A la vez, en lo que marca cierto punto de encuentro con Manrique, Di Matteo y Sánchez Troussel, Domeniconi nos dice,

(...) porque en la amorosidad hay cuidado, pero también hay una carga muy fuerte del sujeto que ama y que no permite que el objeto amado pueda crecer, pueda mostrarse como es, porque la mirada que se vierte sobre el mismo está connotada de una historia particular, el investigador mira lo que ‘puede’ mirar desde cómo se ha configurado como productor de indagación. En este sentido, el volver a pensar sobre las decisiones tomadas en la práctica investigativa requiere de una distancia que el amor por el objeto no siempre permite. (Domeniconi, 2015: 86)

Es decir, también la amorosidad de quien investiga necesita ser objeto de cuidado de modo que, como expresa la autora citada, el objeto amado no sea investigado, conocido desde un deseo y amor que lo fuerce a ser como tal y como queremos. Este cuidado, como parte de la amorosidad de la que hablamos, nos requiere brindar espacios para ser sorprendidos por nuevos hallazgos; estar dispuestos a quedar a la deriva durante momentos que, como en una noche de tormenta en altamar, los barcos con sus capitanes y tripulantes pierden de vista faros, luna, estrellas y costas. Así, cuando la tormenta haya amainado, es decir, cuando nuevamente podamos ver con cierta claridad, si es necesario, rectificaremos, redireccionemos el rumbo de nuestra indagación a la luz de nuevas evidencias empíricas.

Referencias

- Barros, C. (1998) “La historia que viene”. *Revista de História, 139*, FFLCH-USP, Brasil, pp. 95-115.
- Cuczza, H. R. (1996) *Historia de la Educación en Debate*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila.
- Domeniconi, A. R. y Auderut, O. C. (2017) Recorridos para conocer el objeto de indagación. En Domeniconi, A.R & Auderut, O. C. (Comps.) *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930- 1955*. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria, pp. 81-92.
- Domeniconi, A. R. (2015) “Reconocimiento de la propia situación de investigación”. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad

- Nacional de San Luis, San Luis, Argentina, Año 5, (5), pp. 76-88. Recuperado de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/06%20Domeniconi%20Ramona.pdf>
- Foucault, M. (1992) Nietzsche, la Genealogía, la Historia. En *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta, pp. 7-29.
- Manrique, M. S., Di Matteo, M. F. y Sánchez Troussel, L. (2016). “Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de Pesquisa*, (46), N° 162, pp. 984-1008, out./dez. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/3zQ8wgVDzZP4Z4gfTnbHK8n/?lang=es&format=pdf>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pittaluga, R. (2007). “Democratización del archivo y escritura de la historia”. *I Encuentro Archivos y Derechos Humanos: actualidad y perspectivas*, Memoria Abierta, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/roberto_pittaluga.pdf
- Riveros, S. E. (2021). “Los Archivos como huellas del pasado y derechos del presente”. *Hilos Documentales*, Revista del Archivo Histórico de la UNLP, Año 4, (2), N° 4, e022, junio. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/HilosDocumentales>
- Sarlé, P. (2003). “La historia natural en la investigación cualitativa”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (21). Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9893>
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Prof. María Celeste Romá¹³

Introducción

Este capítulo forma parte del trabajo de tesis, denominado “La Nación Ranquel en la escuela estatal de San Luis. Análisis y propuestas desde las pedagogías decoloniales”, dirigido por el Dr. Ramón Sanz Ferramola. El trabajo de construcción de un andamiaje teórico-conceptual para abordar la propuesta pedagógica de la escuela ranquel de San Luis, nos ha llevado a trascender los límites disciplinares de las ciencias de la educación. Más que un objeto de estudio, las propuestas pedagógicas “para” o “de” pueblos originarios se ubican en un espacio intersticial en donde confluyen pedagogos, educadores, politólogos, filósofos, antropólogos, sociólogos, historiadores, comunidades, referentes políticos, etc. Desde sistemas de representación y objetivos de los más diversos, los diálogos en torno a temáticas de nuestros pueblos originarios suelen adjetivarse con el concepto “intercultural”. Es una relación, entonces, la que denomina ese espacio entre disciplinas, instituciones y organizaciones políticas. Espacio que es encuentro y diálogo, pero también mirada o perspectiva, lo cual conlleva a que se lo entienda como un enfoque en sí mismo en ámbitos científicos, académicos y gubernamentales. Esta mirada, perspectiva o enfoque intercultural, atento a la complejidad de los fenómenos, problemáticas y propuestas en donde la heterogeneidad cultural y la relación con otros cobran una gran relevancia, supone, además, el acuerdo con el ideario de los Derechos Humanos y una acción transformadora de las relaciones humanas, ya sea que esté inscripto, en un sentido político más amplio, en el proyecto moderno que reactualiza todo el tiempo sus mecanismos de dominación, o en el proyecto de liberación transmoderno que lejos está de justificar al sistema de opresión (Dussel, 2016).

¹³Alumna del Doctorado en Educación de la UNSL. Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Prof. Adjunta de Análisis de la realidad contemporánea en la Lic. En periodismo y comunicación social y en la asignatura Análisis de la realidad latinoamericana y argentina en cuatro profesados (música, letras, biología y química) en la UNSL.

De los múltiples puentes que hemos podido trazar en la construcción de dicho andamiaje teórico-conceptual, surge un fundamento posible para este trabajo de tesis desde el enfoque intercultural. El mismo implica una perspectiva para la interpretación y la construcción de conocimiento, en donde “lo intercultural” no sólo es imbricación de la heterogeneidad que nos constituye, sino una articulación de configuraciones que son históricas. De esta manera, la interculturalidad recobra su carácter relacional y geopolítico, alejándose de posturas que la reducen a una adjetivación de prácticas que se enmarcan en modelos de integración o inclusión socio-cultural.

Como enfoque epistemológico, su perspectiva puede ser explicada a través de una serie de dimensiones, entre las cuales se halla la dimensión pedagógica, que, en el campo de las ciencias de la educación toma el nombre de educación intercultural. En dicho espacio, los interrogantes en torno a la educación se diferencian de otras interpelaciones porque los mismos parten de la definición de una sociedad heterogénea, diversa y profundamente desigual. Argumentemos en favor de esta propuesta.

Enfoque intercultural

Lo que conocemos como heterogeneidad cultural se entrama en cada tiempo y lugar y su significación depende de los sistemas de representación y de las configuraciones culturales que la definen. Cualquier interpretación no existe por fuera de dichas representaciones y configuraciones, por eso es importante hacer una lectura atenta de las mismas y de los procesos geopolíticos en que la misma adquiere valor y se vuelve “signo ideológico clave” (Briones, 2008).

De la bibliografía especializada se desprenden dos grandes procesos geopolíticos recientes que instalan la visión de un mundo diverso, en términos positivos: la constitución de un nuevo orden mundial y las luchas que movimientos sociales emprenden frente al mismo. En el primer proceso, son las narrativas acerca de la globalización neoliberal las que otorgan nuevo sentido a la heterogeneidad cultural y a las relaciones posibles en la misma. En dichas narraciones, coexisten dos tendencias opuestas, una que tiende a una progresiva unificación planetaria y homogeneización de los modos de vida y otra que se dirige a la producción de nuevas formas de heterogeneidad y pluralismo (Segato, 2007). Se habla,

entonces, de relaciones entre lo global y lo local, redimensionando los viejos escenarios regionales y nacionales en términos de tendencias unificadoras y tendencias de diferenciación en un sistema globalizado. En este nuevo escenario, y ya concebida como diversidad cultural, pasa a ser considerada un valor y, por lo tanto, objeto de administración y gestión por parte de organismos internacionales, Estados, grupos económicos, ONG's y organizaciones políticas. Entonces, se habla de "lo cultural" como recurso para el desarrollo, como capital social, como derecho inalienable, etc. (Briones, 2008).

En el segundo proceso, la heterogeneidad y las relaciones posibles cobran otro sentido. Las narrativas de liberación de los movimientos sociales hacen referencia a un proceso de larga duración. Sin embargo, a partir de la década del '70 y con más énfasis en los últimos veinticinco años, es que se inicia un proceso en donde nuevos actores políticos disputan en términos de derechos colectivos, territorialidad, autonomía e identidad, ejerciendo una clara resistencia al reordenamiento del primer proceso. En este escenario, la diversidad cultural también pasa a ser considerada un valor, pero la misma es signo de afirmación, autovaloración, reconstrucción del propio legado, resistencia cultural y construcción de un proyecto liberador (Svampa, 2016; Dussel, 2005).

De este otorgamiento/adquisición de valor participan las ciencias sociales y los fundamentos de una nueva gubernamentalidad. Como sistemas de representación construyen significaciones acerca de lo que es cultural, de lo que es considerado universal y particular, convirtiendo explícita o implícitamente a lo propio y ajeno en objetos de representación, lo cual recrea relaciones de asimetría material y simbólica. Desde estos lugares de poder, se construyen dispositivos que valoran las diferencias, ya sea como lastres de la modernización o como capitales sociales fundamentales para lograr un desarrollo sustentable. Por esta razón, es necesario entender a estos sistemas de representación como dimensiones constitutivas en donde las fronteras de diferencia cultural emergen como efectos de procesos de interacción, confrontación y negociación (Briones, 2008).

De esta manera, una amplia producción discursiva acerca de la diversidad cultural se vuelve hegemónica, al punto de borrar sus rastros ideológicos y hacerla aparecer como un dato más de la realidad. Es más, su institucionalización nos hace perder de vista las configuraciones históricas en las cuales se estabiliza un decir cultural y se lo reconoce públicamente (Briones, 2008). Para Claudia Briones (2005), Rita Segato (2007) y Alejandro

Grimson (2011), más allá de los lineamientos internacionales y nacionales, cada provincia es una “construcción histórica problemática” en donde se reproducen desigualdades sociales y se sedimentan procesos de formación de grupos alterizados. De esta manera, el contexto de aplicación de dichos lineamientos implica mucho más que un tiempo y un espacio determinados, configura un estilo particular de construcción de la hegemonía cultural.

Por lo tanto, partimos de un enfoque atento a la dimensión constitutiva de lo que conocemos como heterogeneidad cultural, es decir, de los discursos que la abordan, de los espacios sociales y simbólicos que la misma conforma y de las lógicas de interrelación que han sido instituidas históricamente. Como hemos señalado anteriormente, la producción discursiva e institucional que se da en configuraciones culturales y procesos políticos más amplios implica una dimensión valorativa que debe ser tomada en cuenta. La advertencia que Claudia Briones (2008) hace respecto a la valoración, ya sea negativa o positiva, de aquello que se representa como diverso y signo de lo particular en un discurso saturado por efecto de la naturalización, debería hacernos cuestionar acerca de los mecanismos de producción de dicho valor y no alentarnos a lustrar el brillo del mismo. Sabemos por Karl Marx (2012) que el valor no es contingente, sino fruto del trabajo humano. Más allá de que se exprese como contenido material, en este caso simbólico, o como relación cuantitativa, el valor es una propiedad o cualidad de los bienes producidos a través del trabajo. Si pensamos por un momento a la heterogeneidad cultural como un bien/significante distribuido en los discursos de la ciencia y de la gubernamentalidad, podemos entrever su circulación como contenido, los modos en los cuales se expresa y los usos que se hacen de la misma, y, fundamentalmente, las relaciones en las que entra para adquirir valor.

En este punto, nos topamos con categorías y clasificaciones que conllevan la articulación de ambas dimensiones (constitutiva y valorativa), mostrando cómo los sistemas de representación se corresponden con procesos que definen modos de existencia sociocultural. El deslinde en esta dimensión categoriales fundamental para el enfoque intercultural. Sus esfuerzos, ya sean en términos de visibilizar otros sistemas de representación (Sousa Santos, 2006) o articular categorías ya establecidas, como el trabajo de interseccionalidad (Lugones, 2008; Grimson, 2017), se dirigen a ampliar la comprensión de realidades todavía no pensadas. Las referencias empíricas se agolpan en la puerta del palacio categorial, haciendo tambalear aquello que entendemos como culturalmente diverso

o diversamente cultural. Ahora bien, todas estas dimensiones se expresan, finalmente, en una lógica conflictiva que es, en definitiva, la que pone los signos de puntuación en los discursos que constituyen, la que establece los términos en disputa, a partir de los cuales se generará valor, y es la que nombra haciendo aparecer realidades y excluyendo otras. Esta dimensión política está en todos los enfoques, generalmente, simplificada en posturas respecto a lo que el enfoque se propone de mínima. En el caso del enfoque intercultural, esa premisa de mínima es la transformación de las relaciones humanas a partir del diálogo intercultural. Está claro que el enfoque en sí mismo no es un proyecto político. Como enfoque, se inscribe en proyectos políticos que son, en definitiva, los que establecen un horizonte para aquello que entendemos como transformación de las relaciones humanas.

Ahora bien, antes de caracterizar cada una de estas posturas, es necesario discernir el enfoque ante el cual, la interculturalidad se construye como propuesta superadora. Articulado, primero, al proceso de conquista y colonización de América, luego a la conformación de los Estados nacionales y, finalmente, a la globalización neoliberal como tendencia unificadora, surge un enfoque monocultural que tiene como premisa la transformación de las relaciones humanas a partir de la dominación de una cultura sobre otra¹⁴. De estos procesos geopolíticos emergen proyectos que prescriben la homogeneidad (Grimson y Karasik, 2017) y encubren la pluralidad cultural existente, ya sea a través del exterminio, racialización, formación de identidades nacionales u homogeneización. Sus discursos e instituciones se articulan, en términos de colonias, naciones, territorios, poblaciones, culturas e identidades, desarmando mundos socioculturales e inscribiendo a la diversidad en un horizonte de dominación.

Ahora bien, entre los procesos que desembocan en un nuevo reordenamiento, encontramos las múltiples luchas que movimientos de liberación nacional y movimientos sociales llevan adelante en diferentes contextos, enmarcados en intervenciones geopolíticas que han sido desplegadas por contradicciones internas que surgieron en los países llamados

¹⁴Es posible que en este punto se me cuestione la utilización del concepto de transformación, reservado para posturas críticas. Sin embargo, he optado por formular las premisas de mínima de ambos enfoques por su intervención en la realidad, porque es allí donde aparece las relaciones de poder explicitadas, tanto en términos de negativos (como dominación), como en términos positivos (como dispositivos que muestra la productividad del poder) (Foucault, 2005). Ambos enfoques partirían del reconocimiento de la heterogeneidad cultural que nos constituye: en el caso del enfoque monocultural, se opta por relaciones asimétricas y el despliegue de dispositivos para imponer una cultura sobre otra; y, en el caso del enfoque intercultural, se busca reestablecer relaciones simétricas para el encuentro intercultural desde la diversidad.

centrales, conflictos bélicos de diferente escala, alianzas globales y el nuevo imperialismo liderado por Estados Unidos (Harvey, 2005; Borón, 2008; Svampa, 2016). La lectura de estas disputas geopolíticas ha dado lugar a una serie de “descentramientos” y “giros discursivos” en el pensamiento social y político (Briones, 2007; Grimson, 2011), desde los cuales emerge un enfoque intercultural atento a la construcción de nuevos discursos e instituciones, en donde el reconocimiento de la heterogeneidad cultural, de “lo cultural” en términos positivos, no sólo sea posible, sino que también se piense como uno de los pilares para la construcción de sociedades más igualitarias. Emergen proyectos que entienden a las sociedades como diversas, más interculturales que culturales; que dan protagonismo a las imbricaciones que puedan establecerse de ese rebasamiento de las diferencias; que integran lo social, cultural, económico, político y subjetivo en la construcción de nuevas identidades y ciudadanías, etc. Sus discursos e instituciones se articulan, en términos de derechos, desigualdades e identificaciones, inscribiendo a la diversidad cultural en un nuevo horizonte de dominación.

La producción bajo este enfoque es tan basta que su clasificación o agrupamiento bajo ciertas denominaciones resta o simplifica la verdadera complejidad que ha ido adquiriendo la disputa en este campo. Es necesario entender que la puesta en valor de la diversidad emerge en contextos concretos, en donde se problematizan determinadas situaciones, se piensan posibles propuestas, en donde la transformación de las relaciones tiene un horizonte político, económico, cultural y social determinado. Cómo se piensa la diversidad en distintas sociedades y cómo se piensa que éstas puedan ser más dialógicas, depende más de los contextos que de posturas políticas definidas desde un enfoque epistemológico. Ahora bien, por supuesto que se pueden establecer posturas y ver cómo las mismas son reflejo de proyectos políticos más amplios. En este sentido, prefiero entender las diversas contribuciones como posiciones conservadoras o críticas respecto a la configuración política en donde emergen, para luego entrever su incidencia, en términos de la problematización, cuestionamiento y proposición que realizan respecto a una configuración más amplia, como es el patrón de poder mundialmente dominante (Quijano, 2007). Ahora bien, en función de definir el enfoque de donde se desprende la educación intercultural, caracterizaremos dos posturas políticas respecto a la transformación relacional que se proponen.

Posturas más conservadoras en el enfoque, muestran avances respecto al enfoque monocultural a partir del surgimiento de estudios culturales, ampliación de derechos y

modelos de integración en la estructura sociocultural establecida. Se afirma que el intercambio cultural siempre ha existido, que la historia de nuestros pueblos es una historia de desplazamientos (conquistas, migraciones, exilios), por lo tanto, de mestizajes, sincretismos, transculturaciones, hibridez. En contra de concepciones que entendían a las culturas como unidades disjuntas, espacios sociales con lindes definidos y construían movimientos culturales que auspiciaban el progreso desde la construcción de la unidad cultural, se afirma la diversidad y se estudian los usos que se hacen de la misma (Geertz, 1996). Se desalienta la búsqueda de identidades esenciales, sean de etnias, naciones o continentes, y se argumenta a favor de la declinación de los modelos clásicos con los que hemos pensado lo cultural, entre ellos, la tensión entre lo tradicional y lo moderno.

La afirmación de espacios culturales en los que coexisten y son contenidas múltiples identidades y modelos de integración como procesos históricos inacabados, entra en consonancia con la celebración del fragmento y la afirmación de que no hay pensamientos suficientemente comprensivos para abarcar la variedad de interacciones que se producen (García Canclini, 1989; 2004). En la década del '70, surge en Canadá y Estados Unidos un proyecto de integración cultural para grupos preexistentes o producto de la migración. Bajo el nombre de multiculturalismo, se acepta la pluralidad cultural, múltiétnica y multinacional, en un marco de unidad política; se entiende que grupos culturales diversos que conviven en un mismo contexto político-social requieren un trato igualitario, por lo tanto, surge la idea de reconocimiento y, a partir de éste, de una democracia donde las minorías tienen derechos; se diseñan políticas públicas para establecer un tránsito de políticas de identidad nacional a políticas de reconocimiento; también se habla de tolerancia y convivencia¹⁵. Entre las metáforas para pensar esta nueva concepción de sociedad, encontramos que, en Canadá, la multiculturalidad se concibe como un “mosaico” de etnias y culturas; en Estados Unidos

¹⁵Aunque ya se habían desnudado las verdaderas intenciones del denominado proyecto de integración cultural en Canadá, los últimos acontecimientos que se han dado en diversas ciudades, entre los meses de mayo y julio de 2021, redimensionan lo ya concluido en términos de “genocidio cultural”. El hallazgo de restos de 215 niños en una fosa común y 1100 tumbas sin identificar en inmediaciones a tres instituciones escolares e internados gestionados por la Iglesia Católica, se suma a las graves denuncias de malos tratos, abusos sexuales y muertes sufridos por 150.000 niños y niñas amerindios, mestizos e inuit que fueron apartados de sus familias y reclutados a la fuerza hasta 1990. La reacción social se ha expresado a través de quema de iglesias, intervención y derribo de estatuas de las reinas Victoria e Isabel II y multitudinarias marchas, mientras que, a nivel institucional, se cancelaron festejos de conmemoraciones nacionales, el primer ministro, Justin Trudeau, habló de “terribles errores”, ofreció disculpas y pidió a la máxima autoridad de la Iglesia Católica, el papa Francisco, que hiciera lo mismo (en prensa: La Izquierda Diario, Página 12, BBC News, Euronews, etc.).

como “*meltingpot*” o crisol de culturas; en México como un “archipiélago” de comunidades aisladas entre sí o con poca relación y, en Argentina, como “crisol de culturas” (Cervantes Barba, 2006; Segato, 2007; Grimson, 2011). Una mejor metáfora la ofrece Manuel Gutiérrez Estévez, quien propone concebir a América Latina como un “cadáver exquisito”, como el juego surrealista que lleva ese nombre. Desde este punto de vista,

nuestro continente se habría formado como un enorme texto inacabado y lleno de pliegues. No un mosaico, ni un puzle, donde las piezas se ajustan entre sí para configurar un orden mayor y reconocible. Nuestras variaciones culturales no encajan unas en otras. Como un cadáver exquisito, al sumarse indígenas, negros, criollos, mestizos, migraciones europeas y asiáticas, lo que nos ha ido sucediendo en campos y ciudades constituye un relato discontinuo, con grietas, imposible de leer bajo un solo régimen o imagen. (García Canclini, 2004, p. 137).

En simultáneo al surgimiento del multiculturalismo en Canadá y Estados Unidos y, con trabajos sobre puntos de encuentro entre inmigrantes y países huéspedes, surge en Europa, más precisamente en Francia, un enfoque que supone una realidad intercultural, de intercambio mutuo, cooperación y diálogo: el interculturalismo europeo. Se afirma que de aquí surge la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO), donde la diversidad cultural es considerada patrimonio de la humanidad, fuente de democracia política y factor de desarrollo económico-social, por lo tanto, objeto de políticas públicas que garanticen su preservación y promoción (Cervantes Barba, 2006; Walsh, 2012).

Por otra parte, las posturas críticas en el enfoque van, desde la denuncia de las múltiples estrategias por las cuales se busca reproducir la dominación, al trabajo de deconstrucción de todo el modelo de racionalidad dominante y la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad. A diferencia de las posturas conservadoras, que otorgan valor a la diversidad cultural, ya sea en defensa de la libertad a la diferencia o en defensa de un nuevo humanismo de lo diverso, las posturas críticas le otorgan valor justamente al acoplar procesos culturales con procesos socioeconómicos y políticos, desacoplados por las primeras. Entonces, esa manera liberal de asumir la diversidad que supone el multiculturalismo, tiene sentido en el debate liberal-comunitario que se dio en el seno de la filosofía política anglo-estadounidense, así como todas las declaraciones y convenios que establecen los organismos internacionales después de 1989 tienen diferentes

orígenes, pero ineludiblemente en su horizonte se hallan las experiencias políticas de la Europa Oriental post-comunista (Kymlicka, 2008). Entonces, la compleja relación entre heterogeneidades/diversidades y desigualdades dependerá de cada configuración. En muchos casos, se da una doble marginación, por pertenecer a un grupo minoritario y por hallarse en situación de riesgo social (Novaro, 2004), articulándose, de esta manera, diferencias que sólo son atribuidas a lo cultural o a lo social con desigualdades que son históricas.

En este sentido, el aporte de un enfoque crítico de los Derechos Humanos, es fundamental, porque muchas veces ha resultado insuficiente aplicar una concepción genérica de los derechos de las “minorías” o de los “pueblos indígenas” a diferentes realidades (Kymlicka, 2008). Específicamente, para nuestra región, cualquier reflexión acerca de los derechos a la diferencia, debe atender al hecho de que los países americanos y caribeños se han visto sometidos a diversos y variados procesos de dominación, exacción y exterminio que han dado como resultado la existencia de enormes mayorías populares empobrecidas, miserables y oprimida (Bonilla, 2015).

Lo que hemos preferido nombrar como posturas conservadoras y críticas, aparece en la obra de Fidel Tubino (2005) como “interculturalidad funcional” e “interculturalidad crítica”. Catherine Walsh (2010, 2012) retoma estos conceptos, y suma una pequeña distinción entre “interculturalidad relacional” e “interculturalidad funcional”. La primera, partiría del reconocimiento de la diversidad y de la interculturalidad como algo que siempre ha existido, minimizando la conflictividad y los contextos de poder en que se llevan a cabo las relaciones. La segunda, reconocería la diversidad promoviendo la tolerancia, la convivencia y el diálogo, con claras metas de inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida, no abordando las causas de la asimetría y desigualdad, ni cuestionando las reglas de juego del modelo neoliberal existente. Por lo tanto, ambas, por “ocultar” o “buscar incluir”, terminan convirtiéndose en una nueva estrategia de dominación que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista, ahora ‘incluyendo’ a los grupos históricamente excluidos en su interior. La “interculturalidad crítica”, en cambio, parte de la lectura de éstas condiciones, entendiendo que es la asimetría de las relaciones lo que verdaderamente debería estar en cuestión a la hora de pensar todo reconocimiento de la diversidad, establecer un

diálogo intercultural auténtico y construir sociedades más justas e igualitarias (Tubino, 2005; Walsh, 2010; 2012).

Ahora bien, aunque diferentes corrientes intelectuales dejaron de lado la idea de totalidad, de presentar a la sociedad europea como modelo y de concebir a la historia como un *continuum* evolutivo, su apertura a la liquidez de los conceptos con los que se pensó la modernidad (Bauman, 1999), ubica a la diversidad cultural como conflicto y arma contra el capitalismo, insistiendo con los mismos fundamentos de la dominación y, por ende, con los mismos esquemas de homogeneidad estructural. Según Grosfoguel (2007), no nos lleva muy lejos o es más de lo mismo seguir insistiendo desde esa epistemología eurocentrada. Sin negar sus aportaciones, debemos avanzar con otros saberes, por ejemplo,

resignificar el Estado boliviano desde el ayllu (aymara), resignificar la democracia mexicana desde el ‘mandar obedeciendo’ zapatista (tojolabal), resignificar la economía desde la reciprocidad...”, “...que nos llevan por un camino transmoderno, descolonial, muy distinto al camino del marxismo o posestructuralismo, que por estar anclado en el episteme occidental, queda atrapado dentro del sistema y no puede ofrecer ni imaginar nada alterno o más allá de occidente y su modernidad/colonialidad capitalista / patriarcal. (2007, p. 329).

Aquí reside la potencia de esta postura, que va a entender a la heterogeneidad en cada configuración específica, con su historia y trama de relaciones, circunscribiendo en la problemática de la interculturalidad no sólo a un grupo en particular –por ejemplo, a los descendientes de pueblos originarios–, sino a todos los sectores de la sociedad. El proyecto de la interculturalidad, desde este punto de vista,

no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar a lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar –desde la diferencia– en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Walsh, 2010, p. 79).

Construcción de conocimiento desde un enfoque intercultural crítico

Hemos afirmado que la heterogeneidad cultural se entrama en cada tiempo y lugar y que su significación depende de los sistemas de representación, de las configuraciones culturales y de los procesos geopolíticos que la definen. También hemos afirmado que el enfoque supone la existencia de sociedades donde la heterogeneidad se encuentra articulada, imbricada, superpuesta. Por lo tanto, el conocimiento que pueda construirse va de la mano de una tarea interpretativa que, en principio, guarda estrecha relación con un marco teórico y un contexto específico, pero que, en definitiva, encuentra su posible reformulación en el abordaje de todos los espacios de significación en donde dicha heterogeneidad se encuentra articulada. Aunque el trabajo con esos espacios depende del tipo de investigación y del abordaje metodológico que se elija, es necesario tener en cuenta que el enfoque intercultural supone la producción de conocimiento contextual y situacional, que surja de relaciones dialógicas y se conciba como intervención en la realidad.

Entendemos que el conocimiento es contextual y situacional, lo que implica la definición de escenarios, ambientes, entornos y la descripción de condiciones y circunstancias en las que la interculturalidad se da. En otras palabras, la imbricación de heterogeneidades cambia según el tiempo y el lugar, y según las características de una coyuntura que hay que definir y describir. La falta de límites precisos entre los distintos contextos que se hacen presentes en una investigación, nos lleva a plantear la importancia de su definición más que la de su recorte o delimitación. Si los concebimos como niveles contextuales, podemos describir y explicar cómo unos tiempos y espacios/situaciones se relacionan y entrecruzan con otros tiempos y espacios/situaciones (Achilli, 2013). El trabajo final de tesis tiene un texto etnográfico donde explicamos cómo un objeto (más específicamente, un cuadro) nos invita a desplazarnos por diferentes espacios, ampliando la definición de nuestro contexto inicial. Cada desplazamiento, reubica a dicho objeto en situaciones diferentes –escolares, gubernamentales, comerciales, económicas, artísticas, editoriales, etc.– mostrando cómo los espacios de significación se amplían, superponen, complementan, etc. Desde este punto de vista, la contextualización es parte de la problematización de los fenómenos que estudiamos y de los objetos que definimos.

Cuando hablamos de relaciones dialógicas suponemos la inmersión del investigador en la realidad que estudia, un compromiso con la búsqueda de sentido por medio de la escucha y el diálogo, y la disposición o apertura a múltiples interpretaciones. Desde este

punto de vista, lo intercultural es un proceso comunicativo en el que los actores asumen la reciprocidad de las perspectivas, por lo tanto, el conocimiento que se obtiene acerca de significados intersubjetivos termina siendo una construcción e interpretación conjunta (Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015).Cualquier trabajo de investigación encontrará viabilidad en el vínculo que podamos establecer con diferentes actores, no constituyéndose ninguna práctica o conocimiento por fuera de dicho vínculo. Y esto, conviene aclararlo, no significa una concordancia total de intereses, sino la posibilidad de construir un vínculo posible, asimétrico u horizontal según las perspectivas, dialéctico entre polos pensantes (Rivera Cusicanqui, 1987).

Ahora bien, esa producción de conocimiento está en estrecha relación con cualquier objetivo que se plantee la posibilidad de intervenir en realidades, más aún, si de mínima se propone transformar las relaciones humanas a partir del diálogo intercultural. Establecíamos anteriormente una diferenciación entre posturas que entienden a dicha transformación en términos de reconocimiento e integración en la estructura sociocultural establecida o en términos de deconstrucción del modelo societal y de racionalidad dominante y resignificación desde alternativas existentes, por lo tanto, entre posturas que piensan que la heterogeneidad cultural no sigue formando parte de los fundamentos de la dominación y aquellas que así lo afirman. Respecto a este último punto, las posturas críticas avanzan frente al planteamiento de construir conocimiento en consonancia con los proyectos de sociedades más justas, igualitarias y plurales, entendiendo a estos esfuerzos en términos de la autonomía y la emancipación de aquellos que sufren la opresión. La dimensión política se muestra como espacio de significación, y formando parte de ella, no sólo la trama de relaciones de poder existente –que, como sabemos, se puede registrar, documentar, reconstruir, etc.–, sino también todo lo que el horizonte utópico reintroduce para mostrarnos un rostro inconcluso e inacabado.

Podríamos decir que, si en el marco de una investigación desde un enfoque intercultural se definen los términos en los cuales se pretende producir conocimiento e intervenir en las realidades, enunciando a los mismos en ese horizonte utópico es, porque se pretende avanzar sobre lo sintomático, lo no documentado (Rockwell,1986), lo que como resto es producido hegemónicamente, para así, como dice Catherine Walsh (2010), poner en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar,

actuar y vivir. Así como una amplia producción discursiva acerca de la heterogeneidad cultural se vuelve hegemónica, al punto de borrar sus rastros ideológicos y hacerla aparecer como un dato más de la realidad o un sentido común que es compatible con el mercado (Walsh, 2012), otra producción discursiva hace emerger sentidos contrahegemónicos y muestra un camino alternativo que, en nuestro caso, vamos a entender en términos de resignificación transmoderna y decolonial.

De esta manera, la producción de conocimiento desde un enfoque intercultural crítico va más allá de la descripción y explicación de cómo la heterogeneidad se encuentra articulada. Además, problematiza una realidad compleja, con movimientos de construcción y deconstrucción socioculturales, que expresan diferentes contradicciones por la coexistencia de múltiples horizontes de significación (Rivera Cusicanqui, 2018). Es así que, si la significación emana de otro escenario y nos lleva a desplazarnos y entrar en otros diálogos o si la invitación es a comprender el entrelazamiento de diferentes sentidos que conviven, no siempre de manera complementaria, sino yuxtapuestos y contradictorios, debemos avanzar sin circunscribir los contextos y situaciones a priori. Dependerá de cada estrategia teórico-metodológica el abordaje e interpretación de estas imbricaciones e intersecciones, que, sin duda, nos invita a una lectura interconectada, más allá de las fronteras establecidas en nuestras ciencias. El presente trabajo se inscribe en trayectos de investigación, formación y docencia que cuestionan la división del trabajo y las antinomias sobre las que se establecieron las fronteras disciplinarias y se suma a los esfuerzos de reestructuración que ya se están dando en diferentes niveles (Wallerstein, 2006).

Educación intercultural

Los interrogantes que refieren al sentido de lo que hacemos nos han ido mostrando las jaulas conceptuales en las que nos mantenemos encerrados y los efectos homogeneizantes que las mismas producen (Lander, 1999; Sousa Santos, 2006). Como hemos visto anteriormente, el desplazamiento del punto de vista que propone el enfoque intercultural respecto al enfoque monocultural, implica una valorización positiva de la heterogeneidad cultural de nuestras sociedades y una búsqueda de transformación de las relaciones que se dan en el seno de las mismas, para que el encuentro intercultural se dé en términos de igualdad

y reciprocidad. El avance sobre las fronteras establecidas entre nuestras ciencias sociales y humanas, alcanza a aquellas construidas en cada una de los campos disciplinarios, de la mano de múltiples autores que reformulan sus premisas desde un enfoque intercultural y, a las que persisten, en aquellos discursos que funcionan como sintetizadores de los pensamientos de una determinada época. La interculturalidad resuena en foros y encuentros, en protestas y plataformas políticas, en libros y medios de comunicación, en universidades y escuelas, etc., mostrando no sólo la efectividad de un discurso que se pretende hegemónico, sino también el espectro de espacios en donde se libran batallas.

En cuanto a nuestro trabajo, resulta necesario no perder de vista que, mientras en un terreno más amplio se avanza en un proyecto intercultural que es político, económico, social y cultural, y, por lo tanto, pedagógico, en el terreno institucionalizado de la educación, las contiendas han logrado inscribir a la educación intercultural en un campo trazado por una racionalidad racializadora y excluyente. Mientras las primeras han aportado para ampliar la concepción de educación como herramienta fundamental para la construcción de nuevas ciudadanías, democratización de nuestras sociedades y emancipación de nuestros pueblos, las segundas han trabajado en la apertura de campos de producción de conocimiento y de prácticas, ya sea en términos de nuevas competencias o innovaciones educativas. Dependiendo los autores, se habla de la educación intercultural como una “opción de política educativa”, “educación de doble vía”, “estrategia pedagógica”, “enfoque de planificación curricular”, “enfoque metodológico”, (López, 2004a), “propuesta de acción educativa” (Leiva Olivencia, 2007), “modalidad educativa” (Ley Nacional de Educación N° 26.206), etc.

De alguna manera, sería un error partir de esta primera aproximación, optando sólo por uno de los terrenos. Y es que, si problematizamos la interculturalidad surge lo pedagógico entre todas sus dimensiones y, si problematizamos a la educación, en cualquiera de sus formas, surge la interculturalidad, aunque, como veremos más adelante, la misma suele ser evocada en su totalidad e incorporada sólo en alguna de sus facetas. En este sentido, nos acercamos más a concebir que estamos en el terreno de la educación intercultural cuando en las problematizaciones acerca de cómo transformar las relaciones humanas a partir del diálogo intercultural, surge la dimensión pedagógica y cuando en las problematizaciones acerca del sentido de la educación, surge la interculturalidad como proyecto.

Para un abordaje de estas problematizaciones, resulta conveniente recoger aquellas definiciones que resultan ordenadoras y, a su vez, posibilitadoras de una producción de conocimiento contextual y situacional, a partir de relaciones dialógicas, con claras intenciones de intervenir en las realidades. Veamos algunas de estas definiciones:

En primer lugar, es necesario entender que la interculturalidad se propone como alternativa superadora en configuraciones culturales determinadas, en donde predominan, más o menos, discursos y prácticas homogeneizantes (Grimson, 2011). Por lo tanto, es más la formulación de una posibilidad que un discurso ordenador, más “un horizonte de significación que nos permite pensar que las cosas siempre pueden ser mejores” (Briones, 2008) que uno que prescribe cómo deben ser las cosas. En este sentido, la interculturalidad opera como un horizonte de posibilidad y significación en contextos y situaciones concretas. Sin confundir los términos, es posible señalar escenarios y circunstancias en donde los conflictos ponen o no en cuestión las bases monoculturales con las cuales pensamos y actuamos. En la medida en que en un espacio social se trabaja por una convivencia en la diversidad, se puede definir dicho espacio como “contexto intercultural” o “contexto educativo intercultural”; pero, si las tensiones propias de cualquier espacio social no son leídas en términos culturales, es necesario circunscribir lo intercultural a las intervenciones político-pedagógicas que se pretenden en un “contexto educativo monocultural”.

Esta definición resulta significativa a la hora de evaluar los diferentes aportes que, en materia de educación intercultural, encontramos en una amplia bibliografía. Es muy interesante ver cómo al desafío de la inclusión socioeducativa se suma lo cultural, por una relectura o reconfiguración del contexto educativo. En espacios definidos en términos monoculturales se empieza a visibilizar una heterogeneidad sociocultural existente, ya sea porque aumenta la adscripción cultural, o porque se comienza a acoger a alumnos de diversas procedencias culturales, fruto de la migración o de los desplazamientos. Los contextos educativos aparecen caracterizados como diversos, con conflictos por la pobreza y la desigualdad, pero también por la negación y la discriminación que algunos sufren, con problemáticas de bilingüismo, rendimiento, abandono y ausentismo, etc. Se habla de la coexistencia de sistemas educativos (Coordinadora Mapuche de Neuquén, 2000), de “escuelas interculturales” (Leiva Olivencia, 2007), o del desarrollo de experiencias de

educación intercultural en “escuelas con población indígena” (Cipolloni, 2004), apareciendo las instituciones y las comunidades educativas caracterizadas en estos términos.

Ahora bien, en la medida en que en las problematizaciones se definen los contextos y situaciones educativas, las propuestas muestran no sólo los escenarios y condiciones en donde las mismas se formulan como alternativas superadoras concretas, sino también los alcances y límites en ese horizonte que se concibe como posibilidad. Aunque la crítica a un sistema definido en términos monoculturales está en la base de toda proposición, es común que a la hora de los planteos se caiga en “un optimismo desmedido puesto en la educación” (Diez, 2004). Para María Laura Diez (2004), suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, cuando distintos aspectos de ésta se dirimen en otros espacios. El reconocimiento de estos límites se traduce en análisis de una configuración socio-cultural que es más amplia –en donde se señalan dificultades para el acceso a medios de subsistencia y reproducción de comunidades, la necesidad de reformular los sistemas educativos, la discontinuidad de políticas y proyectos, la no articulación entre éstos y las demás dimensiones de la vida social, la necesidad de elaborar estrategias pedagógicas específicas, o su difusión y aplicación, si las mismas ya son existentes–, y en la divulgación de experiencias concretas para mostrar el potencial del enfoque. Respecto a esta última, A. M. Vaille argumenta:

se objetará que la escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad. Pero lo cierto es que éstos sí que entran en nuestras aulas junto con los alumnos; de ahí la necesidad de crear puentes que permitan ayudar a desbloquear situaciones que tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad (como se citó en Leiva Olivencia, 2007, p. 3).

En segundo lugar, entendemos que es necesario discernir los lugares de enunciación desde los cuales se formulan alternativas en materia de educación intercultural. Universidades, ministerios de educación o cultura, escuelas y organizaciones sociales, formulan propuestas recogiendo, de diferente manera, un ideario ya establecido –de Derechos Humanos, lineamientos de organismos internacionales, normativas y políticas públicas nacionales, provinciales y municipales, experiencias y propuestas locales, etc.–, mostrando un circuito de legitimación y habilitación que se reproduce constantemente. Desde diferentes

lugares de poder se reproducen diferentes discursos de poder, sin que ello signifique poner en disputa las relaciones que nos importan. Si la premisa de mínima del enfoque intercultural es la transformación de las relaciones de dominación a partir del diálogo intercultural, todo lugar de poder y sus productos deberían estar en cuestión. El concepto mismo de “diálogo” muestra su potencial por igualar y tensar las relaciones en una reciprocidad, que debe dejar de expresarse como posibilidad y concretarse en verdaderos avances contrahegemónicos. Pensar que por el sólo hecho de entablar una relacional dialógica, las relaciones de poder se desbalancean es una ingenuidad que debemos superar. En toda configuración monocultural, el diálogo con otros puede convertirse en una herramienta política clave, sólo si se participa en la definición de los términos, de cómo debe darse y del carácter vinculante de lo que resulte del mismo.

Entonces, toda propuesta de educación intercultural supone la coexistencia de múltiples proyectos, que forman parte de diferentes agendas, que van inscribiendo discursos y prácticas acerca de la heterogeneidad sociocultural que nos constituye y de lo que en materia educativa podemos formular, hacer, esperar y cambiar. Ahora bien, el diálogo de diferentes actores y su participación debería reflejarse en la misma, mostrando más una trama de interlocución que la estabilización de un solo discurso que se pretende hegemónico. Cuando los lugares de enunciación y ejecución están diferenciados o no coinciden, las propuestas se encuentran comprometidas con otras lógicas (políticas, institucionales, científico-académicas, etc.) y, por lo tanto, responden también a otros intereses. Ahora bien, que los lugares desde donde surge y se desarrolla una propuesta deban ser analizados por los intereses que conllevan, no debería confundirse con los objetivos que quedan plasmados en una propuesta. Éstos últimos, son sólo una de las formas en las cuales se expresan intereses en juego.

En tercer lugar, es necesario entender que toda propuesta de educación intercultural es una estrategia, o un conjunto de éstas, de una política que pretende transformar una realidad sociocultural determinada. Como toda realidad es una configuración relacional que se expresa material y simbólicamente, todos los recursos con los cuales se piensa intervenir estratégicamente deben conllevar esa naturaleza relacional, independientemente de las definiciones generales con las cuales clasificamos a los objetos, sujetos y sus prácticas.

En principio, las estrategias se deben a los objetivos que se persiguen, pero, en la práctica, se piensan desde las condiciones reales con las que se cuentan. Para intervenir en una realidad hay que estar empapado de la misma, formar parte de una dinámica, tener ese “sentido práctico” que vuelve significativo un mundo y nos permite actuar en él (Bourdieu y Wacquant, 2005). Las disputas que refieren a la formulación de propuestas difieren de las disputas que conllevan su implementación. Por lo tanto, las estrategias para la argumentación y toma de decisiones en ámbitos de organización o institucionalizados, obedecen a una lógica práctica diferente a las que se despliegan para reformular escuelas según su comunidad educativa. Así como sería un error reducir la amplia gama de intereses que entran en juego en toda formulación de propuestas, sería un error hacer un glosario de estrategias según los mismos, y menos aún, definir las previamente como contrahegemónicas. Toda estrategia es “el despliegue activo de ‘línea de acción’ objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y conforman patrones coherentes y socialmente inteligibles, aun cuando no siguen reglas conscientes o apuntan a las metas premeditadas determinadas por un estratega” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 56). Por lo tanto, toda propuesta es congruente con una configuración relacional determinada y con las disposiciones de quienes las llevan a cabo.

Cuando analizamos la relación entre los objetivos que se persiguen y los recursos disponibles en toda propuesta, vemos que, los primeros dependen de la trama de interlocución que se haya podido establecer para su enunciación y se expresan según se pretenda intervenir a un nivel social amplio, como podría ser el ámbito nacional, regional o provincial, o a uno comunitario, institucional o individual; mientras que los segundos dependen de los espacios sociales comprometidos, que pueden ser organizaciones sociales, instituciones y espacios de articulación ya establecidos o construidos para un nuevo fin.

Esto implica que los recursos no sólo son pensados como herramientas, sino que, también, se espera su transformación para que se dé un verdadero cumplimiento de los propósitos que se persiguen. Podríamos decir que no es lo mismo pretender revertir una relación de alteridad históricamente construida, que pretender bajar el elevado ausentismo en escuelas pensadas para pueblos originarios; pero si resultan ser lo mismo, porque ambos objetivos responden a una misma política, las estrategias alcanzan a los recursos, entendiendo que su estado de “disponibilidad” es acordado y aceptado. Cuando esto no ocurre o se presentan resistencias a cambios, en cualquiera de los niveles de intervención, deberían

revisarse la propuesta en sus términos estratégicos, en su naturaleza relacional. Y es que cuando una propuesta se piensa para más de un nivel de intervención, debería contemplarse, entre todas sus estrategias, una específica para la articulación de las mismas.

En cuarto lugar, es necesario hacer algún tipo de análisis político cuando las propuestas emergen y se desarrollan en ámbitos de organización social y sumar algún tipo de análisis institucional cuando las mismas lo hacen en instituciones. Por su carácter propositivo, toda propuesta de educación intercultural tiene una naturaleza conflictiva, por lo tanto, ella misma se constituyen en una “acción política” o en un “analizador”¹⁶ de las contradicciones que la han constituido. Muchos autores analizan muy bien los contextos de donde emergen diferentes propuestas, caracterizando a los primeros como conflictivos, con verdaderos problemas que deben ser atendidos, y a las segundas como parte de posibles soluciones a los mismos. De esta manera, la situación problemática no toma en cuenta las fuerzas instituyentes, como si se pudiera plantear una intervención instrumental, además, completamente orgánica con un proyecto político en marcha o con un discurso ya legitimado por su reproducción.

Pensar las organizaciones e instituciones desde la triada dialéctica instituido, instituyente e institucionalización, permite captar un proceso político que es dinámico, que tensa lo instaurado, con lo que emerge como posibilidad, para generar cambios, que, a su vez, se van a establecer como nuevo orden (Loureau, 2007; Fernández, 1999). Pensar que las propuestas son el resultado de fuerzas instituyentes que han podido encarnar una negatividad y entablar una disputa a través de ideas y acciones concretas, nos permite entrever un proceso con avances, retrocesos y contradicciones (Corti, 2008).

Tanto para el caso de las propuestas que han nacido en el seno de acciones colectivas como para aquellas que han surgido en instituciones, es necesaria una lectura de la configuración política, que variará según el marco teórico que se elija. Como se verá más adelante, para el caso de las primeras, creemos pertinente entrever la emergencia de fuerzas y formas de resistencia y organización en la conflictividad social que instalan, de manera

¹⁶Para los institucionalistas franceses, un “analizador” es un dispositivo artificial o natural que produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente. Ciertos acontecimientos y hechos no programados como técnicas expresamente diseñadas, provocan la expresión de un material que permite desentrañar significaciones antes ocultas. Al desencadenar la aparición de un material no controlado, expresan el estilo y la idiosincrasia del que lo produce (Fernández, 1999).

estratégica, demandas y proyectos que logran reconfigurar relaciones de poder (Svampa, 2017). Mientras que, para el caso de las segundas, optamos por retratar las instituciones como “condiciones condicionadas condicionantes”, teniendo en cuenta tres esferas (material, formal y de factibilidad política) (Dussel, 2006). En el caso de las políticas públicas, se tendrá en cuenta la modalidad de intervención estatal (Oszlak y O’Donnell, 1995) y en el caso de las instituciones educativas, el estilo institucional, entendiendo a éste como la expresión de la idiosincrasia institucional (Fernández, 1999; 2001).

En quinto lugar, es necesario tener en cuenta que tanto en el planteo de las problemáticas como en el de las posibles propuestas para su resolución, subyacen esquemas de interpretación e intervención en materia cultural y educativa que es necesario identificar. Recordemos que el enfoque intercultural supone una heterogeneidad cultural articulada y que hay diferencias entre concepciones que ponen el acento en la diversidad, entendiendo a lo monocultural como una ideología subyacente a los Estados-nación y concepciones que ponen el acento en la diferencia, entendiendo a lo monocultural como una matriz colonial. Está claro, no es lo mismo intervenir en una ideología que en una matriz o estructura. No es lo mismo trabajar en la valoración positiva de una realidad que ha sido entendida como un problema, rezago del pasado o déficit que debe superarse, erradicarse o compensarse (López, 2004a; Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015), que en relaciones de poder y patrones de diferenciación y racialización (Walsh, 2010; 2012; 2013; 2017).

Entre las concepciones que ponen el acento en la diversidad, encontramos aquellas que colocan a la heterogeneidad cultural como foco de toda reflexión pedagógica, considerando que tal diversidad, lejos de ser una excepción, es la norma en toda situación educativa (Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015; Aguado Odina y Del Olmo, 2009); aquellas que operacionalizan el concepto distinguiendo entre diversidad étnica, diversidad lingüística y diversidad cultural y piensan que una educación adecuada es la que atiende de manera diferenciada y específica a cada una de ellas (Díaz-Courder, 1998); y posturas intermedias que buscan modificar el imaginario nacional y continental a partir del reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. (López, 2004b; Cipolloni, 2004 y Novaro, 2004). Todas ellas coinciden en que la discriminación y la desigualdad a la que nos enfrentamos requiere de una política educativa que reconozca las diferencias a la hora de pensar la igualdad de derechos y

oportunidades educativas, pero difieren respecto a los criterios de equidad que establecen; criterios con los cuales se toman decisiones y se formulan propuestas.

Las autoras españolas que entienden que la diversidad es la norma en toda situación educativa advierten que la misma no debe confundirse con categorías sociales preestablecidas, como las de nacionalidad, lengua materna, clase social, nivel económico, etnia, religión, género, edad, etc., porque las mismas remiten a estereotipos, expectativas, valoraciones y relaciones de poder que nos condicionan en muchos aspectos (Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015; Aguado Odina y Del Olmo, 2009). Desde este punto de vista, la identificación de grupos culturales va en contra de una igualdad que enuncian en términos individuales y de dignidad, esto es, “todas las personas somos diversas”, y en contra del

“derecho de todos los niños y jóvenes (y adultos en los niveles que corresponda) a recibir una educación de calidad con independencia de etiquetas y categorías establecidas a priori que de forma sutil, pero con resultados negativos visibles, discriminan y afectan a muchas personas” (Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015, p. 17).

Su crítica a las decisiones que se toman en términos de “atención a la diversidad”, esto es, educación compensatoria, programas especiales, educación para indígenas, educación para inmigrantes, eventos para celebrar diferencias culturales, etc., es porque entienden que se reifican diferencias y se adoptan modelos de déficit (Aguado Odina y Del Olmo, 2009; Aguado Odina, 2009). Su acento en la diversidad es un acento en los sujetos, sus interacciones y su comunicación.

Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. El formador no se dedica al «todo» de la cultura del otro, se apoya sobre un conocimiento parcial y puntual el mismo, dependiente del contexto y de ‘la actuación’ de los actores. La acción de formación reposa así menos sobre un conocimiento de una supuesta realidad cultural que sobre el conocimiento gradual de elementos significativos. (Aguado Odina, 2009, p. 18)

Por su parte, el autor mexicano, Ernesto Díaz-Courder (1998), entiende que pensar en una misma educación para todos es igualitario, pero no equitativo. En Latinoamérica, la adecuación educativa a la diversidad cultural está en íntima relación con la necesidad de desarmar la ecuación ideológica que sostiene que ser indio es ser pobre y, que por lo tanto, dejar de ser pobre significa dejar de ser indio y dejar de ser indio es un indicador de que se está dejando de ser pobre. El autor afirma que, si bien es cierto que los pueblos amerindios ocupan los estratos más bajos de la escala socioeconómica, esa posición no es exclusiva de ellos, sino que la comparten con un amplio sector de la población latinoamericana. Y es que los indígenas no sólo son pobres, son diferentes y se los discrimina, por ambas cosas. Por lo tanto, en la aplicación de criterios de desarrollo iguales a poblaciones diferentes, se profundiza la inequidad y la discriminación. Una serie de carencias (de recursos económicos y materiales, de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, de educación e incluso idiomática) aparecen como los rasgos principales de la indianidad, resultando cualquier lucha contra la pobreza en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas. Podríamos pensar, entonces, que la distinción de diversidades es, en sí misma, una herramienta de visibilización de realidades que quedan ocultas en esa ecuación nefasta; como una discriminación positiva (Hillert, 1999) que entiende que es injusto distribuir de modo igualitario y que son necesarios criterios de equidad para favorecer a quienes son estigmatizados como atrasados, ineficientes y primitivos por no hablar el idioma oficial, por no tener las mismas creencias y valores de la sociedad nacional, por no compartir las mismas instituciones sociales (Díaz-Courder, 1998). Por ejemplo, la atención a la diversidad lingüística implica dos objetivos, uno pedagógico y otro etnopolítico. La diversidad lingüística es entendida como un hecho¹⁷. Ahora bien, desde un punto de vista técnico, las nociones de “lengua” y “dialecto” son categorías analíticas relativas¹⁸, por lo tanto, lo que

¹⁷Entre cinco y seis mil lenguas se hablan en el mundo entero, y mil de ellas en el continente americano. En Latinoamérica “...las lenguas nativas se cuentan por cientos, repartidas en numerosos troncos y familias lingüísticas sin relación genética entre sí o con un parentesco muy lejano, la mayoría de las comunidades de lenguas amerindias son usualmente pequeñas (entre 500 y 50.000 hablantes), muy pocas lenguas rebasan el millón de hablantes (maya, náhuatl, quiché, quechua, aimara), y se asientan mayoritariamente en poblaciones rurales dispersas, con índices de bilingüismo muy variables y muy bajos índices de alfabetización” (Díaz-Courder, 1998, p. 3).

¹⁸Según Díaz-Courder, “lo que esto quiere decir es que la noción de LENGUA es una abstracción analítica, cuyo referente objetivo depende del nivel de análisis que se adopte. El español hablado en México, Perú, Argentina o España puede ser tratado como «dialecto» de la lengua castellana, o bien como «lengua» en sí misma con sus respectivos dialectos regionales, los que también pueden considerarse como lenguas (en tanto unidades analíticas) con sus respectivos dialectos locales, y así sucesivamente” (1998, p. 4).

hay es una gran variedad de hablas que se agrupan de manera distinta según el criterio de análisis que se utilice. Desde un punto de vista sociolingüístico, la lengua es una variedad lingüística “cultura” o estandarizada que se utiliza como lengua oficial en las funciones comunicativas públicas e institucionales, mientras que los dialectos son una variedad de uso local e informal en actividades privadas. Por lo tanto, una gran variedad de hablas, que pueden ser consideradas lenguas desde un punto de vista técnico, han sido excluidas de las funciones comunicativas públicas y masivas, relegándolas a un uso local y privado (Díaz-Couder, 1998). Según el autor, estos dos puntos de vista para comprender la diversidad lingüística, muestran que se debería atender tanto lo pedagógico como lo etnopolítico: “se trataría, por una parte, de mejorar el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, y, por otra, de contribuir a ampliar la funcionalidad comunicativa de los idiomas amerindios (con la consecuente revalorización cultural que conlleva)” (1998, p. 11).

Las posturas que entendemos como intermedias también parten de la lectura de las condiciones de vida y de la desigual posición social, cultural y política que ciertos grupos ocupan históricamente en nuestra sociedad. Por esta razón, entienden que la particularidad de la educación intercultural en nuestra región es interesarse por la población indígena originaria, aunque la atención a la diversidad todavía tiene una amplia gama para extenderse porque aquí convivimos indígenas, descendientes afroamericanos, nietos e hijos de migrantes europeos, asiáticos, árabes y criollos latinoamericanos. En la búsqueda de modificar el imaginario nacional y continental se tienen en cuenta las implicancias culturales del proceso educativo, esto es, el reconocimiento del carácter significativo y social y culturalmente situado del aprendizaje y las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos que provienen de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La educación intercultural trabaja en la relación curricular que se establece entre saberes, conocimientos y valores para lograr un diálogo y una complementariedad entre culturas de raigambre diferente, en la transformación de relaciones sociales en el aula en pos de relaciones más horizontales y democráticas y en el desarrollo de sentimientos positivos respecto a las propias identidades y la de los otros (López, 2004b). Y, frente al conflicto, que es entendido en términos constitutivos de la interculturalidad, se busca preparar a todos los educandos para aprender a convivir con las diferencias y en el conflicto, para entender sus causas y efectos, aprender a manejarlo y buscar consensos, tal como lo plantea el Informe Mundial de Educación de 1996

y el Informe Mundial de Cultura de 1997 (López, 2004b). Desde este punto de vista, la interculturalidad se propone como tema transversal de las propuestas curriculares, pero también como eje para la modificación de los sistemas educativos, cuando la idea es la construcción de una pedagogía latinoamericana desde, en y para la diversidad. En ese camino, se propone una educación intercultural para todos y una educación intercultural bilingüe para poblaciones bilingües, como dos estrategias para atender a situaciones socioculturales y sociolingüísticas distintas y asegurar la equidad (López, 2004b).

Por su parte, las concepciones que ponen el acento en la diferencia y desigualdad parten de entender que la diferencia ha sido construida e impuesta desde la colonia y la desigualdad es una consecuencia de la misma. Ahora bien, encontramos posturas que buscan explicar cómo la desigualdad social es justificada por diferencias étnicas, porque a partir de las mismas se inferioriza, en jerarquía y cualidad, se restringen o anulan posibilidades y derechos, y proponen un abordaje intercultural que trabaja por una inclusión educativa que no reproduzca dicha desigualdad (Enríquez, 2011), y posiciones que buscan desarticular la diferencia colonial a partir de la construcción de nuevas relaciones de poder, saber, ser y vivir (Walsh, 2010; 2013). Esta última, articula enfoques, el intercultural y el decolonial, resultando una propuesta pedagógica, a nuestro entender, superadora porque no trabaja solamente por la incorporación de los que tradicionalmente han sido excluidos sino también en “...transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (Walsh, 2010, p. 92).

A partir de estas distinciones, es posible entrever que hay una praxis pedagógica intercultural crítica que, desde diferentes concepciones, propone un modelo educativo, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, que busca colocar en un mismo nivel de igualdad saberes otros y saberes instituidos como cultura occidental. Está claro que los términos de esa búsqueda difieren si lo que se busca es un cierto equilibrio o cambiar el orden establecido. Si a esa praxis pedagógica intercultural crítica la concebimos también como decolonial, se alienta la creación de modelos otros, nacidos de modos otros de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir (Walsh, 2010).

En definitiva, a la hora de analizar cualquier propuesta es necesario entrever la red de discursos que subyacen y hacen pie en instituciones, disciplinas, prácticas y actores

diferentes. Las propuestas en nuestra región y en nuestro país se encuentran influenciadas tanto por los discursos acerca de la multiculturalidad y la interculturalidad, ya sean provenientes del norte hegemónico o del indigenismo latinoamericano, como por las políticas de identidad nacional y provincial, las estructuras identitarias de nuestras instituciones y los quiebres que producen movimientos sociales desde matrices ideológicas diferentes. Las diferentes concepciones que hemos establecido son fruto de una interlocución establecida, en la cual se pueden ver continuidades y discontinuidades, movimientos de asimilación y de desprendimiento respecto a lo establecido en dichos discursos.

Según Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés (2009), el paso de lo originalmente contestatario a lo institucionalizado, esto es, lo burocratizado y academizado, convierte a la interculturalidad programática en un discurso exportable a otros contextos que nada tiene que ver con las reivindicaciones de donde surge. Muchas veces, esta exportación explica las contradicciones que presentan las propuestas; otras veces, las mismas se deben a esa trama de discursos a la que hemos hecho referencia anteriormente. Por esta razón, estos autores recomiendan distinguir entre un plano normativo o de propuestas sociopolíticas y éticas y un plano fáctico o de los hechos, para, de esta manera, separar conceptualmente discursos propositivos o ideológicos de discursos descriptivos o analíticos de la interculturalidad.

Por último, y en sexto lugar, es necesario hacer una lectura de cómo las propuestas terminan funcionando en una dinámica que las trasciende, y que, por supuesto, las puede condicionar más de lo esperado. En trabajos anteriores, ya hemos señalado cómo ciertas normativas reflejan el ordenamiento político y las estrategias desplegadas para el control de la conflictiva social que implica la existencia de comunidades de pueblos originarios sobre los recursos naturales apreciados por el capital (Romá y Figueroa Garro, 2017); también cómo diversas políticas y proyectos, con las que no podríamos estar en desacuerdo –como las de energías renovables, la extensión de los servicios de agua y cloacas y la ampliación de la cobertura de salud–, muestran que los términos y las relaciones son las mismas (Romá, 2019).

Muchas veces, en el diseño e implementación de muchos proyectos, donde están involucrados Estados (nacionales, provinciales o municipales) y el sector privado, ya sea productivo o financiero, los pueblos indígenas aparecen como un actor clave. En dichos

proyectos, la interacción con estos actores implica una serie de acciones que están previamente estipuladas. La más conocida y de mayor continuidad en el tiempo es la política de descalificación, violencia, represión, despojo y criminalización que nuestros pueblos sufren, sin interrupción (Aranda, 2010; Svampa, 2016; 2017; 2019). Pero también aparece otra, en el marco de la llamada ampliación de derechos para estos pueblos, que tiene que ver con clasificar a estos actores, definir el conflicto, diseñar políticas públicas focalizadas para este sector de la sociedad y reasignar recursos estatales para su resolución. De esta manera, se coordinan políticas escritas con una misma lógica, articulando mandatos en nombres del desarrollo con reestructuraciones de las acciones estatales, estableciendo las mediaciones institucionales necesarias para la acumulación capitalista, o “acumulación por desposesión” (Harvey, 2005; 2010).

Estos procedimientos implican dos ausencias (Sousa Santos, 2006). En primer lugar, la no participación de los pueblos indígenas o la concepción de la misma sólo en términos representativos. Por ejemplo, las consultas previas, libres e informadas¹⁹ aparecen en las etapas de ejecución de los proyectos, como destino inquebrantable, pero nunca en la definición de los mismos. Aunque son bien interesantes algunas experiencias, donde la consulta es instrumentada logrando aportar en los términos en los que fue pensada, la ampliación en la participación o en la cogestión de los proyectos está muy lejos de cumplirse²⁰.

El debate acerca de la interpretación del derecho de consulta previa, libre e informada parece plantearse en relación al consentimiento o no, a su carácter vinculante y a la posibilidad de veto por parte de las comunidades (Svampa, 2016) y no en relación a la educación. También esta primera ausencia puede pensarse en relación a un requisito previo, la educación intercultural o educación intercultural bilingüe (EIB), que podría redefinir los términos del debate, disputar los términos en los que se escriben los proyectos, los marcos de

¹⁹Las Consultas Previas, Libres e Informadas (CPLI) son un derecho establecido tanto en el Convenio N° 169 de la OIT como en la Declaración de la ONU de 2007. El Banco Mundial lo define como “un proceso colectivo y adecuado, desde el punto de vista cultural, de toma de decisiones, subsiguiente a un proceso significativo de consultas de buena fe y participación informada respecto de la preparación y ejecución del proyecto” (GBM, 2005, p. 1).

²⁰Un informe de la Cepal, citado por Maristella Svampa (2016), entiende que el incumplimiento del deber estatal de consulta con los pueblos indígenas y de adopción de los resguardos y medidas para proteger sus derechos antes de otorgar concesiones o autorizar la ejecución de proyectos extractivos, es una de las causas de los conflictos en la región. Además, identifica 226 conflictos socioambientales en territorios indígenas de América Latina durante el periodo 2010 - 2013, asociados todos a proyectos extractivos de minería e hidrocarburos.

planificación, etc. Entre las políticas operacionales (Banco Mundial), los marcos de planificación (Estado), la consulta (Estado, ONG's, pueblos indígenas) y la educación intercultural o EIB (Estado, pueblos indígenas), hay varias instancias de decisión y varios actores. El diálogo intercultural y el bilingüismo no deberían entenderse solamente en términos instrumentales, como aquellas herramientas que tienden puentes para informar sobre los impactos positivos y negativos de proyectos que ya están definidos, sino también como parte del circuito en el que se definen, redefinen y aplican políticas públicas. En otras palabras, la educación intercultural es entendida como mediación y la EIB como traducción necesaria y no como pensamientos y lenguas estratégicas.

La otra ausencia es la del sector educativo, que recibe una nueva modalidad educativa, la educación intercultural o EIB, a la que debe atender con los mismos recursos. Esto implica generar conocimiento, programas, NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios), manuales, capacitación, profesionales especializados, reuniones científicas, etc. Y, por supuesto, la primera "ausencia", porque aquí tampoco participan los pueblos indígenas. Todo esto para fetichizar la inclusión de los mismos, pero también para crear las condiciones necesarias para el consentimiento y la seguridad jurídica que las inversiones y políticas públicas necesitan.

Más que un error en el diseño de las normativas y del circuito de su aplicación, las ausencias a las que hemos hecho referencia señalan claramente la persistencia de las mismas relaciones coloniales que se pretenden revertir. Una vez más, el centro muestra que detenta los medios de producción ideológica, los mecanismos para generar consentimiento y reproducir la periferia.

De esta manera, la institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito educativo puede ampliar las bases del consentimiento, en lugar de deconstruir los nuevos mecanismos biopolíticos que incluyen y excluyen en términos culturales. Por supuesto, no podemos dejar de señalar que hay múltiples propuestas de educación intercultural que se alejan completamente de los mecanismos regulatorios a los que hemos hecho referencia y que luchan todos los días en construir un mundo diferente para todos. Mientras que una gestión de la educación refuerza la adaptación, el sentimiento de inevitabilidad, la representación, la deferencia y la resignación (Therborn en Thwaites Rey, 1994), hay otra contrahegemónica que resiste todos los días.

En síntesis, toda propuesta de educación intercultural surge en una determinada configuración político-cultural. Su análisis, implica una lectura de las condiciones y los términos en los cuales se interpelan las bases monoculturales de una sociedad y se formula una posibilidad de cambio. En el planteo de las problemáticas y de las posibles propuestas para su resolución, subyacen esquemas de interpretación e intervención en materia cultural, política y educativa que es necesario identificar. En forma de discursos y prácticas, estos esquemas hacen pie en disciplinas e instituciones diferentes, por lo tanto, en diferentes lugares de poder que deben ser reconocidos para entrever la verdadera trama de interlocución que se establece, los intereses que entran en juego y los objetivos que se logran definir. Porque, en definitiva, toda propuesta de educación intercultural es una estrategia, o un conjunto de estrategias, para transformar una realidad socio-cultural-política determinada. Estrategia que, a su vez, conlleva las contradicciones del espacio donde ha surgido, lo cual implica un proceso político dinámico en donde las fuerzas instituyentes se organizan, definen objetivos y recursos necesarios y disponibles para generar verdaderos cambios.

Referencias

- Achilli, E. (2013) Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33 - 47). Bs. As.: Manantial.
- Aguado Odina, T. (2009) El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado Odina y M. Del Olmo (editoras) *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 13 - 27). Programa ALFA, Comisión Europea.
- Aguado Odina, T. y Del Olmo, M. (2009) Introducción. En T. Aguado Odina y M. Del Olmo (editoras) *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas*(pp. 7 - 10). Programa ALFA, Comisión Europea.
- Aranda, D. (2010) *Argentina originaria. Genocidios, saqueos y resistencias*. Bs. As.: La Vaca.
- Bauman, Z. (1999) Prólogo. Acerca de lo leve y lo líquido. En *Modernidad líquida*. Bs. As.: FCE.
- Bonilla, A. (2015) *Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos*

- humanos en contextos (neo)coloniales. En I. E. Ramírez Hernández (comp.) *Voces de la filosofía de la educación*(pp. 37 - 72). México: CLACSO. Ediciones del Lirio.
- Boron, A. (2008) Teorías de la dependencia. *Realidad económica*, N° 238, 20 - 43.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Briones, C. (comp.) (2005) *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Briones, C. (2007) Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*. N° 6, 55-83, enero-junio.
- Briones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando? En Vázquez, C. (Ed.) *Hegemonía e Interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp. 35-58). Buenos Aires: Prometeo.
- Cervantes Barba, C. (2006) Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual. En B. Rogoff y C. Angelillo (coord.) *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*(pp. 15 - 43). México: ITESO, Universidad de Colima y Universidad Iberoamericana.
- Cipolloni, O. G. (2004) Haciendo camino al andar. La educación intercultural bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación. En O. Cipolloni (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*(pp. 467 – 479). Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Corti, A. M. (2008) *Análisis institucional*. Documento N° 1. FCH, UNSL.
- Díaz-Couder, E. (1998) Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 17, mayo-agosto.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2009) El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado Odina y M. Del Olmo (editoras) *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas*(pp. 45 - 66). Programa ALFA, Comisión Europea.
- Diez, M. L. (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*. N° 19, 191 - 213.
- Dussel, E. (2005) *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía*

- de la Liberación*. México. Disponible en <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Dussel, E. (2006) *20 tesis de política*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2016) La nueva Edad del mundo. La Transmodernidad. En *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*(pp. 257 - 294). Bs. As.: Akal.
- Enriquez, P. (2011) *Desigualdad social, diferencias étnicas y problemáticas educativas*. Documento de cátedra. FCU, UNSL.
- Fernández, L. (1999) Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En *Instituciones educativas*(pp. 35 - 61). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (2001) *El análisis institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*.Bs. As.: Paidós.
- García Canclini, N. (1989) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- GBM (2005). Políticas Operacionales OP 4.10 Pueblos Indígenas. Disponible <http://siteresources.worldbank.org/OPSMANUAL/Resources/210384-1170795590012/OP4.10.July1.2005.Spanish.pdf>
- Geertz, C. (1996) *Los usos de la diversidad*. Bs. As.: Paidos.
- Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Grimson, A. y Karasik, G. A. (2017) Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argentina contemporánea. En A. Grimson y G. A. Karasik (coord.) *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*(pp. 15 - 24). Bs. As.: CLACSO; PISAC.
- Grosfoguel, R. y LamusCanavate, D. (2007) Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel. *Trasmodernizar los feminismos. Tabula Rasa*, N° 7, 323 - 340.
- Harvey, D. (2005) *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. Bs. As.
- Harvey, D. (2010) *El Terremoto. En El enigma del capital y la crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Hillert, F. (1999) Notas sobre igualdad y equidad en educación. En F. Hillert. *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 53 - 76). Bs. As.: Tesis 11 Editor.

- Kymlicka, W. (2008) Derecho de las minorías en filosofía política y el derecho internacional. *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla* A. C. N° 22, 46 - 72.
- Lander, E. (1999) ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios latinoamericanos*. Vol. 7, N° 12-13, 26 - 46.
- Leiva Olivencia, J. (2007) *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- López, L. E. (2004a) *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. UNICEF.
- López, L. E. (2004b) Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En O. Cipolloni (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 449 - 466). Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Loureau, R. (2007) *El análisis institucional*. Bs. As.: Amorrortu.
- Lugones, M. (2008) Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, julio-diciembre, 73-101.
- Malik Liévano, B. y Ballesteros Velázquez, B. (2015) La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, N° 47, 15-25.
- Marx, K. (2012) La mercancía. En *El Capital. Crítica de la Economía Política. El proceso de producción del capital* (pp. 43 - 102). Tomo I, Volumen 1. Bs. As.: Siglo XXI.
- Novaro, G. (2004) Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En O. Cipolloni (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*(pp. 481 - 506). Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, vol. 2, núm. 4, 99-128.
- Quijano, A. (2007) Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro Gómez y R. Grossfogel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global* (pp. 93 - 126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Rivera Cusicanqui, S. (1987) El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la

- lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Revista Temas Sociales*, N° 11, IDIS/UMSA, 49-64.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Bs. As.: Tinta Limón.
- Rockwell, E. (1986) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Romá, M. C. y Figueroa Garro, B. (2017) La diversidad cultural y los recursos naturales en normativas de organismos internacionales. XII Jornadas de Sociología: “Recorridos de una (in)disciplina. La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera”. UBA. 22 al 25 de agosto de 2017.
- Romá, M. C. (2019) Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Políticas Públicas. La EIB en los “Marcos de Planificación para Pueblos Indígenas” de Programas con financiamiento externo. *Argonautas*, Vol. 9, N° 13, 46 - 80.
- Romá, M. C. (2020) Etnografía multi-situada. Mapeo itinerante de una propuesta pedagógica: la escuela ranquel de San Luis. En R. Sanz Ferramola, P. Enríquez y V. B. Longo (editores). *Mink'a* (pp. 35 - 48). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Segato (2007) *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la Identidad*. Bs. As.: Prometeo.
- Sousa Santos, B. (2006) Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias. En *Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.
- Svampa, M. (2016) *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Bs. As.: Edhasa.
- Svampa, M. (2017) *Del cambio de época al fin de ciclo. Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina*. Bs. As.: Edhasa.
- Svampa, M. (2019) *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Bs. As.: Calas.
- Thwaites Rey, M. (1994) La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de

- siglo. Acerca de las bases materiales del consenso. En E. Logiúdice y L. Ferreyra. *Gramsci mirando al sur*. Bs. As.: Ediciones Kohen y Asociados Internacional.
- Tubino, F. (2005) La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*. Vol. 3, N° 5, julio-diciembre.
- Wallerstein, I. (coord.) (2006) *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña y otros. *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012) Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, 61-74, jan./dez.
- Walsh, C. (2013) Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*(pp. 23 - 68). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017) Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*(pp. 17 – 45). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

CAPÍTULO 4

SENTIDOS E INTERROGANTES DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN “EN MOVIMIENTO”. EL CARÁCTER PROVISORIO DEL TÍTULO DE LA TESIS

Esp. Ana María Masi²¹

Introducción a modo de planteo inicial

En el ámbito académico, en general, los procesos de investigación tienen como punto de partida uno o varios interrogantes que el investigador busca responder, comprender, comprobar o explicar. En muchas ocasiones estos cuestionamientos surgen del interés personal de quien lleva adelante el proceso y, en otras, forma parte de la problemática o temática de un equipo de investigación que habilita distintos caminos de indagación.

Sin embargo, aparecen otras posibilidades si se amplía el contexto de descubrimiento, ya que las preguntas iniciales pueden surgir desde colectivos sociales, comunidades indígenas, organizaciones de trabajadorxs, mujeres, disidencias sexuales, ambientalistas, grupos culturales-artísticos, o -como en este caso- desde una red de educación popular. Cuando esto sucede, es la experiencia colectiva la que se interroga puesto que las respuestas permiten revisar prácticas, realizar saltos cualitativos, profundizar procesos que se están desarrollando o diseñar nuevos desafíos.

La construcción de consensos y negociaciones entre quien investiga y el grupo de referencia es imprescindible. El diálogo y la escucha son herramientas fundamentales que ambas partes deberán mantener durante el proceso de indagación, de modo tal que, el conocimiento que se logre producir cumpla con un triple objetivo:

- que permita a la organización resolver los cuestionamientos mejorando sus prácticas

²¹Docente -Investigadora de la Fac. Ciencias Humanas, UNSL Profesora Adjunta efectiva de Sociología de la Educación. Directora del Proipro 04-2318 “Diálogo de Vivires y prácticas de resistencia de organizaciones sociales y educativas. Co-Directora del Proico 04-0720 “Diálogo de vivires y Prácticas de Resistencia Transformadoras”. Integrante de la Universidad Trashumante

- que los conceptos y nociones fruto de la investigación queden a disposición de la organización para su utilización
- que la mirada investigativa brinde el contexto de justificación necesario para que la reflexión teórica alcanzada redunde en una contribución al campo de conocimiento científico en el que se encuadra.

La posibilidad de llevar adelante un proceso de investigación de este tipo es apasionante porque nos acerca a la función social de la ciencia, que consiste en la búsqueda de respuestas a los problemas y necesidades que surgen de los colectivos sociales que tienen como horizonte transformar la realidad.

En ocasiones esta función social sólo es pensada como transferencia, es decir los conocimientos gestados en el ámbito académico-científico se aplican para resolver un problema puntual que se presenta en la comunidad, opción totalmente válida. Sin embargo, desde la ciencia social crítica uno de los desafíos es construir las respuestas “a la par” entre pobladores e investigadores, generando un verdadero diálogo de vivires²² (Mercon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M., 2014) donde todos aprenden y cada saber tiene su valor.

Para quien investiga, adentrarse en estos procesos suele ser también un tanto incómodo, ya que es necesario abandonar el refugio que brindan los marcos investigativos, para entender que acontece en el marco de una experiencia de educación popular en movimiento. Se destaca la idea del movimiento como una forma particular de entender la educación, al decir de Zibechi es “una concepción diferente, como la de «transformar transformando» (...) sería deseable que uno de los «aprendizajes» destacados en esta situación sea la de aprender a vivir y convivir con la incertidumbre.” (Zibechi, 2007, p.32).

Desplazarse de los esquemas que la ciencia utiliza, deja a quien investiga “a la intemperie” obligándole a una constante revisión del proceso, sin perder la rigurosidad y, a ser lo suficientemente flexible para reformular si es necesario. En este sentido avanza la investigación que estoy realizando, se trata entonces de implicarse, dejar que la experiencia hable y ubicarse dentro de ella para analizarla.

²² Diálogo de vivires alude a la problematización de la exclusividad de la ciencia como productora de conocimientos legítimos. Redimensiona la idea de diálogo de saberes, incluyendo además otras expresiones que se derivan del encuentro entre vidas y formas de vivir.

En retrospectiva puedo distinguir que esta investigación tiene dos orígenes:

- El primero se define desde la noción “sentipensante”²³, y ocurre a partir de mi participación en la Comisión de Registro y Sistematización en los encuentros del Tercer Círculo de Formación en Educación Popular de la Universidad Trashumante. Escuchar los dolores, registrar las voces, describir las expresiones con que las palabras se volcaban al grupo, fotografiar la escena que sintetizaba una reflexión, grabar las discusiones, me permitieron ver/sentir/pensar la riqueza de los conocimientos que allí circulaban.

- El segundo, racional (quizás más personal también), parte de reconocer cómo las palabras de los pobladores reflexionadas en forma colectiva resignifican ideas, crea nuevos conceptos y construye conocimientos que debieran entrar en diálogo con los producidos en la academia. Sousa Santos (2019) remarca la necesidad de mantener el saber artesanal y el saber científico para que sea posible una ecología de saberes donde lo científico sea solo una parte. Es en ese momento que propongo a la Universidad Trashumante la inquietud de investigar los conocimientos construidos en los Círculos de Formación y plasmarlo en una tesis doctoral cuyo resultado quede a disposición de la red.

Desde la Universidad Trashumante, hace años que se identifica como una debilidad la escasa sistematización. Siempre se han registrado todas las experiencias/talleres de forma exhaustiva y en distintos formatos, de modo tal que se respete no solo lo dicho sino cómo fue dicho. Pero existen luego dificultades para volver sobre las experiencias y teorizar en torno a ellas, por esta razón se aceptó en forma inmediata mi ofrecimiento²⁴.

La propuesta realizada en el Plan de Tesis presentado para mi aceptación al Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, lleva por título *La construcción colectiva de conocimientos en el marco de la Educación Popular: la experiencia del Espacio de Educación Autónoma de la Universidad Trashumante*. A medida que avanzaba en la

²³ Término que Fals Borda aprendió de los pescadores de San Benito Abad en Sucre, en una de sus conversaciones donde uno de ellos le dijo: “nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes” (Botero Gómez, 2019).

²⁴ La Red de la Universidad Trashumante es autónoma de gobiernos, partidos, iglesias, instituciones; quienes la conformamos lo hacemos desde la voluntad y el sueño de construir una vida digna para las mayorías empobrecidas, para tener *un mundo donde quepan muchos mundos* como dicen lxs zapatistas. Esto implica que cada unx además de trabajar para asegurar su subsistencia, dedica horas de su vida a la tarea de sostener la Red. Sistematizar y producir teoría es una tarea que requiere muchas horas y trabajo por eso resulta difícil de realizar.

investigación fui comprendiendo la necesidad de repensar algunos términos del título, a fin de reflejar con la mayor fidelidad posible el proceso.

Aceptar el carácter provisorio del título de la tesis implica, entonces, ser capaz de identificar en la reconstrucción de la experiencia, aquel significado profundo que la misma tiene para quienes la vivieron y actuar en consecuencia.

Eco sostiene que, si bien lograr un buen título ya anuncia un proyecto, aclara que no se refiere al “título que se apunta en una libreta muchos meses antes y que suele ser tan genérico que permite variaciones infinitas; hablo del título «secreto» de vuestra tesis, el que suele aparecer luego como subtítulo” (Eco, 1995, p. 132). Idea más que interesante para permitir que afloren esos interrogantes y dudas respecto a si el título da cuenta de dónde se investiga y quienes conforman ese espacio, qué y cómo se investiga, cómo se estructura ese espacio de formación investigado, para qué se lo hace. Intentaré a continuación recorrer cada uno de los interrogantes planteados a fin de argumentar los motivos que probablemente orienten a reformular parte del título de mi futura tesis doctoral.

Respecto a dónde se investiga y quiénes son lxs protagonistas

La experiencia investigada acontece en el contexto de una organización autónoma como lo es la Universidad Trashumante, red de Educación Popular que fue construyéndose desde hace más de 20 años. En 1998, desde San Luis se partió a recorrer nuestro país con las finalidades de analizar junto con “lxs de abajo”²⁵, los problemas que veían en la realidad mundial, nacional y de cada lugar particular; investigar en torno al fatalismo en lo individual/colectivo que fue instalando el neoliberalismo y, conocer cuáles eran las prácticas que se realizaban para hacer frente al empobrecimiento generado por la política menemista.

Cuando afirmo que partió, es en sentido literal, pues ese salir al encuentro se consolidó en dos giras que recorrieron nuestro país de sur a norte; las mismas se desarrollaron en 1998 y 2000 a bordo de un colectivo Dodge del año 1970 apodado “El Quirquincho”, acondicionado como casa rodante. La primera gira recorrió Córdoba, Santa Fe, Misiones, Jujuy y algunos lugares de Cuyo para terminar en General Acha provincia de la Pampa. La

²⁵ Recurrimos a este término amplio para identificar a aquellas personas y organizaciones que pertenecen a los sectores empobrecidos o que comparten con ellxs el sueño de transformar la realidad. Se usa como contrario a “lxs de arriba” que identifica el sector con poder, riqueza y posibilidad de decidir el futuro de las sociedades.

segunda gira se hizo por la Patagonia argentina, descendiendo por la costa hasta Tierra del Fuego y retornando por los pueblos y ciudades cercanos a la cordillera, culminando en Neuquén.

El colectivo fue manejado por el Licenciado Roberto “Tato” Iglesias, visionario sociólogo y profesor de la Facultad de Ciencias Humanas. Durante los años que siguieron, el emblemático “Quirquincho” -que en quechua significa doblemente empecinado- llevó los talleres a los lugares más recónditos del país, desde Ushuaia a Tilcara para habilitar la escucha y tejer una red que pueda sostener las organizaciones sociales y la resistencia en tiempos aciagos.

Los talleres fueron pensados de tal modo que habilitaran una doble reflexión: hacia afuera, para analizar lo estructural, es decir, las políticas que implementan los malos gobiernos²⁶ y que empobrecen y niegan derechos a las mayorías y, hacia adentro, para revisar las concepciones sobre lo colectivo, la participación, los modos en que se dan las relaciones al interior del grupo ya que, en ocasiones las formas de organización asumen modalidades similares al sistema que se critica (verticalismo, autoritarismo, decisiones arbitrarias, machismo).

Los talleres de la Universidad Trashumante pueden ser leídos en clave freireana, como denuncia y anuncio. Se denuncia la estructura deshumanizante de las sociedades capitalistas: la ética perversa del mercado donde prima el lucro y la riqueza por encima de la vida de muchxs; y el planteo de la historia como determinación donde el futuro aparece como inexorable, naturalizando el neoliberalismo político y económico como el único modo posible de organización social.

Más esta denuncia para que se vuelva propuesta es indisoluble del anuncio de cómo podríamos vivir. El anuncio no es más que un anteproyecto para Freire, porque se vuelve proyecto en la praxis histórica, que se resume en la intervención permanente sobre el mundo de aquellxs que tomaron conciencia de la estructura dominante y pudieron desnaturalizarla. Dice Freire, “una de las bondades del anuncio profético es que no anuncia lo que

²⁶ Nombre con que lxs integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional llaman a los gobiernos de los países latinoamericanos que, a través de sus políticas, dan la espalda a sus pueblos negando la posibilidad de una vida digna a las mayorías para beneficiar a las minorías poderosas y al capital transnacional.

necesariamente va a ocurrir, sino lo que puede o no ocurrir. El suyo no es un anuncio fatalista ni determinista.” (Freire, 2014, p.155)

En los años que siguieron se fue tejiendo esa Red de grupos de diferentes regiones del país, a la vez que surgía la necesidad de realizar una formación en Educación Popular sostenida, de la cual pudieran participar no solo los grupos que estaban cerca de las prácticas de la Red Trashumante sino también organizaciones y personas amigas que sostenían en los lugares más empobrecidos alguna práctica concreta.

Así se fue conformando un espacio de formación autónoma que -desde el 2011- ha sido abrazado por grupos y organizaciones de villas, tomas de tierra, grupos de teatro, jóvenes, niñas, educadores populares, murgas, revistas/rádios comunitarias, organizaciones de mujeres, disidencias sexuales, bibliotecas populares, huertas ecológicas, comunidades de pueblos originarios, entre otros.

Organizar una formación de este tipo representó el desafío de armar una propuesta flexible y creativa pero a la vez posible de ser llevada a cabo y autogestionada, cuestión que amerita un segundo apartado.

Respecto a qué se investiga

El objeto de estudio de la presente investigación es la construcción colectiva de conocimientos. Se ha construido el estado del arte en torno a esta noción, para la cual podemos encontrar desde distintos campos del conocimiento concepciones afines o ideas que se relacionan.

Así para la epistemología del sur, los procesos de traducción entre distintos saberes representan la posibilidad de construir lo común (Sousa Santos,2006); la idea de *jiwasa* desde la epistemología *ch'ixi* que refiere al conocimiento indígena en primera persona del plural, es decir un nosotros que piensa (Rivera Cusicanqui,2018). En el campo educativo se habla de conocimiento colectivo (Estevez Cuervo, 2016) y reflexión colectiva (Mattioni y Fink, 2018). Por su parte la epistemología feminista va a considerar los conocimientos situados (Haraway,1995) como aquellos construidos en sectores subalternizados; en el arte se denomina creación colectiva (Marín García,2009) a las obras realizadas frente a algún hecho puntual, protesta o reivindicación y también creación colectiva continuada (Passeron,1981)

conformada por grupos de artistas que en ocasiones han llegado a fundar un estilo. Desde la sociología del trabajo, Bialakowsky (2013) va a hablar del intelecto colectivo como un proceso de conocimiento para sí que desarrollan lxstrabajadorxs de empresas recuperadas donde se busca transformar los modos de producción capitalista. Desde el campo de la Investigación Acción Participativa la construcción colectiva de conocimientos puede pensarse a partir del reconocimiento de una ciencia propia que rescate los saberes campesinos (Fals Borda,1989); en la Educación Popular la producción de conocimientos es parte del proceso de concienciación y organización (Freire,1976), también considerada praxis de los pueblos (Korol,2008). Respecto de los movimientos sociales la producción de conocimientos representa síntesis provisionarias (Michi,2013), y, desde lxs indígenas zapatistas se considera la construcción colectiva de la vida, por ende, se enfatiza la importancia del conocimiento en y para las comunidades.

Frente a este amplio espectro de ideas afines, realizado en estos tres años de profundización teórica, resultó necesario crear una definición propia desde donde leer la experiencia y que represente la forma en que la Universidad Trashumante concibe el conocer. La construcción colectiva de conocimientos, comprende tres expresiones, que solo se desagrega con fines analíticos:

La primera es Construcción. Se utiliza esta expresión por sobre la de teorización, producción, recreación o re-significación; porque contiene a las demás, pero también porque remite a un oficio, a un trabajo que no siempre es reconocido en su importancia, que involucra distintos haceres y saberes, que requiere bases firmes para que crezca, que pone en juego tanto el cuerpo como la mente, que transforma y habilita nuevos contextos.

En segundo lugar se emplea la expresión Colectiva porque es una categoría que, a diferencia del saber académico que en general se reconstruye desde los textos y desde la inquietud individual; ésta responde al sentido de la humanidad y al principio de: soy con lxs otrxs. Un nosotrxs que no invalida las particularidades, una red tejida desde lo *ch'ixi*²⁷.

Para que esa construcción colectiva sea posible, se requiere contar con las siguientes condiciones:

²⁷ Término aymara que acepta varias acepciones y puede ser referenciado de distinto modo; lo esencial del término es que supone la “coexistencia de elementos heterogéneos que no aspiran a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante” (Rivera Cusicanqui, 2010 p.7)

- reconocer que cada unx es poseedor de saberes y que ese conocimiento importa en el proceso grupal, más allá de que provenga de la experiencia o de la academia.

- pensar con lxs demás, teniendo en cuenta que ese espacio habilita un alumbramiento/una ocurrencia/una síntesis grupal nueva y distinta.

- escuchar desde lxsotrxs, que implica poder entender las diferencias y valorar las experiencias, saberes, condicionamientos y necesidades que cada unx suma.

Finalmente se prefiere la categoría Conocimientos en lugar de saberes, porque el desarrollo de un nuevo paradigma de la investigación social requiere el reconocimiento y la legitimidad de los conceptos que construye, al igual que otros modelos investigativos. Reclamar el valor científico de estas construcciones y poner a disposición los conocimientos surgidos de las organizaciones y movimientos sociales es una opción político-ideológica ineludible.

Respecto a cómo se investiga

Toda investigación implica tomar decisiones respecto a cómo llevar adelante la tarea, cuál es el mejor modo para dar cuenta de los componentes empíricos, desde qué perspectiva se posiciona quien investiga; qué tipo de conocimiento se pretende producir; elementos que forman parte de lo que se denomina encuadre metodológico.

Teniendo en cuenta que, en este caso particular, se intenta identificar los conocimientos construidos colectivamente en una experiencia de formación en Educación popular de la Universidad Trashumante; se considera que el enfoque de la investigación crítica y dentro de él, el análisis cualitativo de la información puede ser una estrategia central, aunque quizás no la única que se utilice atendiendo a la complejidad del objeto en estudio.

La investigación cualitativa no pertenece a un campo disciplinar particular; ha sido utilizada en educación, historia, sociología, antropología, porque resulta un instrumento adecuado para la construcción de categorías que permiten una comprensión de la realidad, desde la perspectiva de las prácticas sociales que llevan adelante lxs sujetos.

Eisner considera que “ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema. Este tema es cualitativo” (Eisner, 1998, p.43), es decir que toda indagación empírica está enraizada en las cualidades de la experiencia.

Ninguna otra expresión de investigación social resulta tan adecuada como la de este autor, ya que tanto el arte como la cotidianidad de las personas y organizaciones que participan de los procesos de formación, están presentes en todas las prácticas de Educación Popular que desarrolla la Universidad Trashumante.

La validez de la investigación cualitativa reside en la proximidad que mantiene con el mundo concreto, con la experiencia de las personas, lo que viven en su cotidianidad, lo que dicen, hacen o escriben. Por tanto los datos se ajustan a ese universo empírico más que a definiciones pre-operacionales. Este tipo de investigación requiere un posicionamiento por parte de quien investiga que habilite conocer a las personas en sus luchas diarias, en sus expresiones, sus dolores, esperanzas, frustraciones, se trata de humanizar la investigación.

En tanto experiencia particular la Escuelita Trashumante, tiene puntos de encuentro con la investigación cualitativa, tal como se ha ido describiendo. No obstante, estos análisis resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad que reviste. En la búsqueda de respuestas se llegó a desarrollos de la ciencia social latinoamericana que concibe a la educación popular además de una práctica pedagógica-política como metodología de la investigación. Canales y Duarte (2012) visualizan en este tipo de experiencias “investigaciones sociales, que además, en su modo de entender el proceso pedagógico del que habla, alcanza notables anticipaciones de lo que hoy se entiende como la epistemología de la complejidad” (p. 280).

Estos autores proponen algunas pistas para pensar este tipo de investigación social no clásica, se toman las más relevantes para este trabajo. Una de ellas refiere a la rearticulación de personas y procesos que sostiene la educación popular, es decir, no debiera analizarse por separado el observador y el observado, ya que esto fomenta un tipo de vínculo asimétrico donde alguien es estudiado por otro que tiene más saber/poder y por tanto actúa como sujeto, reservando al observado un lugar de objeto. También, en cuanto a los procesos, esta separación se pone de manifiesto entre observar y actuar; mientras que para quien investiga se reserva la legitimidad de vigilar las prácticas de lxs sujetos observados. Estas dos fragmentaciones constituyen lo que los autores llaman “episteme de control” (Canales, Duarte: 2012).

La educación popular reúne lo que separa esta episteme respecto a los sujetos ya que, devuelve la mirada al mirado colocándolo en un lugar de observador del proceso de

producción del conocimiento donde ambos aprenden. También la educación popular resuelve la segunda escisión ya que se define a partir de la reflexión-acción, teoría-práctica que construye realidades diferentes e involucran a todxs quienes forman parte del proceso.

En referencia a lo estrictamente metodológico y considerando tanto lo extenso de la experiencia como la cantidad de información con la que se contaba, me vi obligada a hacer un recorte limitando el proceso investigativo a lo acontecido en la Ronda de Adultxs del Tercer Círculo de Formación de Córdoba y Santa Fé. Es necesario aclarar que cada taller de cada regional se comprende de tres Rondas: adultxs, jóvenes y niñxs que trabajan en base a un mismo temario, pero planteado metodológicamente de manera distinta según las inquietudes de cada grupo etario. Para que no se pierda la riqueza de cada una de las miradas y se reconozcan protagónicas todas las voces (niñxs, jóvenes y adultxs) se contemplan instancias comunes.

Poder dar cuenta de la construcción colectiva de conocimientos implica entonces, sistematizar cada taller y recuperar todas las ideas respecto a los temas trabajados, cuestión que implica una ardua tarea metodológica por la cantidad de registros, audios, videos, afiches y fotos con las que se lleva adelante la sistematización.

Se identifica a la sistematización como una “opción investigativa” (Gómez Baena, 1991) que forma parte de los enfoques cualitativos, hermenéuticos; la finalidad es producir conocimientos sobre distintas realidades (sociales, educativas) y tiene una intencionalidad transformadora. En este sentido la sistematización es reconocida como proceso permanente de construcción de conocimientos que parten de experiencias sociales. En tanto método de investigación busca producir conocimiento científico a partir de la racionalización de la realidad, de modo tal de ampliar o contribuir al campo de la teoría social crítica.

Si bien no existe una única forma de sistematizar puesto que eso va a depender del tipo de experiencia y del aspecto que se decida sistematizar, sí resulta imprescindible, comprenderla como un proceso espiralado y diseñar una estructuración estratégica del proceso. En ese sentido es que puede pensarse en “cinco tiempos” (Jara, 2018) donde el punto de partida es la experiencia; luego se formula un Plan de sistematización; el tercer paso es reconstruir la experiencia teniendo como base el plan trazado; a continuación las reflexiones de fondo y por último los puntos de llegada que incluye la discusión de esas conclusiones con quienes vivieron la experiencia.

Estos pasos pueden desagregarse en tareas que involucran: la definición del *objetivo* que tendrá esa sistematización y en base a ello se *delimita la experiencia*, lo cual implica contextualizarla, teniendo en cuenta: lxs sujetxs involucradxs, el lugar donde se realizó, el tiempo y situación en la que aconteció.

Luego se deberá precisar el Eje que tendrá esa sistematización, es decir qué aspecto de la experiencia ocupará el lugar central a tener en cuenta.

La próxima tarea es reconstruir la experiencia, con un ordenamiento de la información donde se identifican los momentos más significativos y se clasifica según ello la información disponible. El análisis e interpretación crítica representa el paso siguiente e implica analizar por separado cada componente de la experiencia, preguntarse sobre cuáles han sido las causas para que así se presenten, en cuanto se relacionan con los demás componentes, cuál es su importancia dentro de la experiencia, qué debilidades ha tenido, etc.

Este análisis va consolidando categorías teóricas que serán retomadas para la elaboración de las conclusiones. Completa la tarea elaborar un modo de comunicar que puede variar según a quien o quienes se dirija.

Este proceso de sistematización que estoy avanzando de manera individual, contempla también una reflexión colectiva de las personas que integran la Comisión de Registro y Sistematización de la Red Trashumante, ya que he ido compartiendo con ellxs parte de los avances realizados. Esta condición permite que no se distancie la mirada de quien investiga de la experiencia. Por lo tanto la investigación se desarrolla con una doble vigilancia: desde la academia, bajo la dirección del Dr. Pedro Enriquez²⁸ y desde la propia organización.

Respecto a cómo se estructuró el espacio de formación autónoma de la Red Universidad Trashumante.

La propuesta se diseñó en base a lo que llamamos Círculos de Formación donde se desarrollan los fundamentos ideológicos, políticos y metodológicos de la educación popular.

²⁸Pedro Gregorio Enríquez es docente-investigador de la Fac. de Ciencias Humanas. UNSL. Director de la Tesis Doctoral sobre Construcción Colectiva de Conocimientos en el marco de la Educación Popular: la experiencia del Espacio de Educación Autónoma de la Universidad Trashumante. Profesor Titular efectivo de las asignaturas Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural y de Praxis La problemática de la realidad educativa.

Los primeros dos círculos se desarrollaron entre 2011 y 2015 en Córdoba. El tercer Círculo de Formación iniciado en 2016 culminó en 2018 y se realizó en dos regionales: Córdoba y Santa Fé.

Un Círculo de Formación dura aproximadamente dos años y se conforma con cuatro encuentros. Para cada uno de ellos, se propone un Taller que se desarrolla en dos días y medio, con cada una de las dimensiones: lo ideológico, lo político, lo metodológico y lo actitudinal. Si bien los temas de discusión cambian de un encuentro a otro; se respeta la organización distintiva que la Trashumante ha consolidado para la realización de un taller. Por tanto se planifican considerando: ritual de inicio, presentación de los participantes, discusión grupal, dinámica expresiva/artística, plenaria para la reflexión, devoluciones teóricas, lecturas de materiales breves, organización de la convivencia, tertulias, evaluaciones grupales y personales.

Un aspecto particular que tiene cada encuentro de este espacio es la organización de la convivencia, ya que entre todxs se arman las comisiones que realizarán las actividades que hacen a la logística del encuentro de tal modo que quien cocina un almuerzo, otro día limpia el baño, adorna un espacio, coordina algún momento del taller, registra las discusiones. Si bien hay comisiones que focalizan en distintos aspectos (pedagógica, registro y sistematización, logística, cocina) buscamos rotar por las distintas tareas, ya que esto nos hace a todxs responsables por el bienestar de lxs demás y nos desafía en múltiples sentidos: prácticos, teóricos, ideológicos.

Así, la convivencia representa un conocimiento pragmático (Sousa Santos, 2006) que encierra un que-hacer significativo en relación a aprender modos de relaciones distintas a partir del buen trato y la horizontalidad: jaquea la división patriarcal del trabajo cotidiano y permite saltar de la dimensión individual a la colectiva favoreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje. De algún modo en esos días se ensaya las formas de vincularnos que soñamos para el mundo y para nuestros grupos.

Desde el comienzo las personas que realizaban los talleres de esta formación lo bautizaron “la Escuelita Trashumante”, básicamente porque ellxs sentían que en todo momento estaban aprendiendo, desde escuchar a lxs demás a la importancia de tomar decisiones entre todxs; desde analizar la realidad hasta saber que ella responde a un tipo de política nacional. Refieren sus protagonistas que es “escuelita” porque aprenden lo necesario

para la vida y las organizaciones en las que participan. Una cuestión fundamental que les enseñó -dicen- es que todxs somos humanxs y merecemos respeto, profundo aprendizaje que permite responder y posicionarse de modo distinto frente a la violencia explícita del sistema capitalista en todas sus formas. Esta definición dada por los protagonistas al espacio puso en jaque el título elegido para la investigación y habilitó cuestionamientos nuevos que se abordan en el último apartado del presente trabajo.

Respecto al para qué se investiga

Este aspecto representa en lo personal una tensión que me habita, quizás porque muchos años de mi vida han transcurrido entre la universidad y el barrio; como docente universitaria y también como parte de organizaciones que trabajan con mujeres, niñxs, en grupos barriales; o siendo parte de proyectos de educación popular.

Realizar una tesis doctoral implica un trabajo individual que puede ser de utilidad para ampliar el campo de conocimiento científico en un tema en particular y, que permite acreditar la condición de investigador/a. Condición que se volvió cuasi obligatoria dentro de la docencia universitaria, a partir de la década de 1990 donde el avance del proyecto neoliberal introdujo cambios sustanciales en Ciencia y Técnica de las universidades nacionales argentinas, avanzando hacia una estructura administrativa-científica de las universidades, que opera como un disciplinador de los procesos investigativos (Masi, 2020). Exige cada vez mayor cantidad de acreditaciones para quienes sean investigadores, establece criterios entre proyectos según mayor producción, mayor cantidad de publicaciones que no quiere decir mayor conocimientos; ya que como sostiene Kreimer, “las evaluaciones realizadas en base a los papers están más marcadas por los imperativos burocráticos que por un objetivo sustantivo de evaluar las prácticas científicas, los procesos y el sentido de la producción de conocimiento.”(Kreimer, 2018, p.51). Aunque muchxs docentes, no estuvimos ni estamos de acuerdo con la lógica mercantilista instalada en el nivel superior, lo cierto es que mantener nuestro trabajo depende de aceptar las condiciones institucionales.

Por otro lado, es innegable, que los avances científicos en ocasiones, sirven para mejorar la vida de las personas, sin embargo, la mayoría de ellxs no redundan en beneficios para “lxs de abajo”, es decir, no aportan a aliviar los dolores de quienes crecen y conviven

en los territorios empobrecidos, no pone en agenda de discusión los temas urgentes de nuestra sociedad, no sale a escuchar. Como dice Aubry, “ensimismado en su estatus, el investigador se cree un especialista de la producción de conocimientos sin que sepa desaprender lo aprendido ante las revelaciones cognitivas de la práctica social de sus interlocutores del campo.” (Aubry, 2011, p.60).

Durante varios años no logré salir de esa contradicción. Sin embargo, a veces los caminos que transitamos nos permiten sortear estas encrucijadas y creo que eso fue lo que aconteció durante el año 2017, ya que a la vez que avanzaba el 3° Circulo de Formación de la Escuelita Trashumante del cual participaba, también formaba parte -desde la universidad- del proyecto de investigación “Diálogo de vivires y prácticas de resistencia de organizaciones sociales y educativas”. Ambas tareas unidas a la necesidad creciente de la Escuelita Trashumante de avanzar en la sistematización de nuestros propios conceptos, resolvió la disyuntiva.

Al pasar el tiempo, el para qué investigar cobra sentido al ver que las categorías que van emergiendo, están siendo utilizadas para pensar el Cuarto Círculo de Formación y además están brindando argumentos para discutir y disputar a la academia formas de conocimientos paridos en las luchas y organizaciones sociales de quienes no tienen la posibilidad real de habitar las universidades.

Retomando el planteo inicial

El recorrido realizado por los interrogantes que guían este proceso de investigación permite volver a la idea de Eco sobre el título “secreto” de la tesis. Me arriesgaría a decir, que más que secreto es que se ha ido revelando hasta cobrar mayor nitidez. Intentaré argumentar esta afirmación a partir de la implicancia que tuvo la decisión de ubicarse dentro de la experiencia, dejar que hable e intentar escucharla.

En ese proceso fui descubriendo que, en un principio definir la experiencia como “Espacio de Educación Autónoma de la Universidad Trashumante”, representaba para el colectivo la afirmación de que se podía pensar en una educación no institucionalizada pero sí organizada; que era importante reflexionar en base a contenidos que permitan identificar que los problemas de la realidad son causados por las formas capitalistas de la vida y, que se

puede autogestionar su funcionamiento. En síntesis, se renegaba de las formas del aprendizaje escolarizado.

Sin embargo, para los grupos y personas que transitaron y transitan esta formación, el espacio siempre fue “La Escuelita Trashumante”, y así lo expresó una participante en la evaluación del primer encuentro de este Círculo en 2016: “esta escuelita es familiar, todos... jóvenes, adultos y niños tenemos que sentir, pensar, actuar pudiendo reflejar y aprender aquí de nuestra vida, y la vida de nuestras comunidades.”

Por su parte, el grupo de jóvenes en el Encuentro Nacional en 2018, potenció esta idea a partir del siguiente argumento: “¿qué educación vamos a hacer?, la de acá que es educación popular no la del gobierno porque si vamos a la escuela pensamos como ellos, cada uno tiene su organización y estamos bien, aquí nos escucharnos unos a otros, defendemos la vida, nos ayudamos mutuamente (...) nos aceptamos como somos y los de arriba nos tienen que reconocer” (2018, Plenaria, Grupo Jóvenes).

Haber asumido el compromiso de reflejar con fidelidad esta experiencia, implica poder reconocer que el nombre con el que es identificada por quienes forman parte de ella no es el que pensó la Universidad Trashumante en un principio, sino el de “Escuelita Trashumante”. Eso amerita que se modifique en parte la propuesta original del título, aunque se mantiene su objeto central: la construcción colectiva de sus propios conocimientos, ya que si se logra dar cuenta de ellos, se contribuirá a jerarquizar como conocimientos a aquellos nacidos en el seno de las organizaciones sociales; a la vez que será un aporte importante para quienes en las peores condiciones están tratando de hacer de este un mundo justo y más humano.

Referencias

Aubry, A. (2011): Otro modo de hacer ciencia. Miseria y Rebeldías de las ciencias sociales. En Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. D.F. México. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Bialakowsky, A. (2013) Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad. Buenos Aires. Argentina. Editorial Teseo

Botero-Gómez, P. (2019): *Dicionário Alice*. Sentipensar. Consultado a 30.03.21 en <https://>

alice.ces.uc.pt/dictionary/index.php?id=23838&pag=23918&entry=24540&id_lingua=4

Canales, M. y Duarte, K. (2012): *La educación popular como metodología de investigación. Anticipaciones freirianas* en Construyendo democracias y metodologías participativas desde el Sur. Santiago, Chile. LOM ediciones.

Eco, U. (1995): *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona. Editorial Gedisa

Eisner, E. (1998): *¿Qué hace cualitativo a un estudio?* en El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, España. Editorial Paidós .

Estévez Cuervo, H. A. (2016). Renuncias y beneficios epistémicos del pensamiento colectivo: una metodología desde las escuelas de pensamiento. Colombia. Revista de la Universidad de La Salle, (71), 167-179.

Fals Borda, O. (1989) Movimientos sociales y poder político. Revista La Piragua 2º semestre Vol 1 N1. Ediciones CEAAL.

Freire P. (1976) Educación como práctica de la libertad. Madrid. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2014): *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Argentina. Siglo XXI Editores

Gómez Baena, M (1991): Una opción investigativa: la sistematización. Facultad de trabajo social. Universidad de Caldas.

Haraway D. (1995) Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza España. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia.

Jara, O. (2018): *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia. Editado por CINDE. Disponible en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Korol, C. (2008) Charla sobre Construcción Colectiva de Conocimientos. disp. en <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/>

Kreimer, P (2018): *Un mundo de papers. La publicación científica entre conocimiento y política*. En M.G. De Órtuzar (comp.) *Ética, ciencia y política: Hacia un paradigma ético integral en investigación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/133>

Masi, A. M. (2020): *La sistematización de experiencias y la investigación social en las universidades nacionales argentinas a partir del neoliberalismo*. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación “Encuentro Educativo”. Volumen 1 N°1. Mendoza Argentina. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/issue/view/299>

Mattioni, M., Fink, T. (2018) *Procesos de reflexión colectiva en Trabajo Social: la experiencia de la Red de docentes universitarios de primeros años de la formación profesional*. Argentina. Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social Año II N° 2.

Mercon,J., Camou-Guerrero, A., ,Núñez Madrazo, C., Escalona Aguilar, M. (2014) *¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos* .Rev. Decisio Saberes para la Acción en la Educación de Adultos. N° 38. CREFAL. version digital en: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Michi N. (2013) *Reflexiones sobre las prácticas de producción colectiva de conocimientos*. Publicados en Actas del Sexto Congreso Nacional y Cuarto Internacional de Investigación Educativa. Univ. Nacional de Comahue. Pag. 1-3- Neuquen. Argentina

Passeron, R. (1981) *La Création collective, Groupe de Recherched’Esthétique du Centre National de la RechercheScientifique*. París.EditionsGlancier-Guénaud.

Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Ch’ixinakaxutxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Tinta y Limón.

Sousa Santos de, B (2006) *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes* . Cap.1. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>

Sousa Santos de, B. (2019) *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid, España. Editorial Trotta

Zibechi, R. (2007) *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima, Perú. Editado por Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Posgrado. UNMSM

CAPÍTULO 5

CARACTERIZACIÓN DE UNA MATRIZ DE ANÁLISIS PARA ABORDAR RELATOS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Prof. Mariana Fenoglio²⁹

En este trabajo se presenta parte de una investigación mayor que estudia el desempeño de los profesores universitarios de primer año³⁰, y tiene como interés principal avanzar en líneas de investigación sobre problemáticas propias del primer año universitario, donde el desempeño de los profesores ocupa un lugar de centralidad para orientar el aprendizaje (Good y Brophy, 1996; Ezcurra, 2010). Además, reconocemos que el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes, está relacionado con la incidencia que produce en ellos el desempeño de los profesores (Bono, 2013), es decir, que además del perfil del alumnado y de las propias universidades, como elementos configurantes para el desempeño de los estudiantes, un factor clave asociado es la enseñanza y, en particular, el aula y las experiencias académicas cotidianas.

Partiendo de estas ideas, nos proponemos como objetivo general, estudiar el desempeño de profesores universitarios de primer año, en contextos específicos de aula, para conocer los rasgos identificatorios que afectan, ya sea promoviendo u obstaculizando, el aprendizaje de los estudiantes. Concretamente, nos orientamos a estudiar el desempeño de profesores de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FCH - UNRC), Argentina, para conocer y comprender cómo se configura, desde este aspecto, el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de ingreso a la universidad.

²⁹Prof. Adjunta Dpto. Cs. De la Educación. FCH. UNRC. Miembro del Proyecto de Investigación 'El desempeño de los profesores que promueven aprendizajes disciplinares en el aula. El primer año universitario como trayectoria crítica'. SECyT, UNRC. Res. Rect. N° 083/2020.

³⁰ Investigación en el marco del Doctorado en Educación (UNSL). Proyecto de tesis aprobado (Resolución de Admisión N° 701) "El desempeño de los profesores universitarios en el aula de primer año. Relatos de docentes y voces de estudiantes".

Entendemos al desempeño docente como la actuación del profesor que se desarrolla en el aula y que implica toma de decisiones para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza, guiadas por el pensamiento del profesor (Feldman, 1999; Porlán y López Ruiz, 1993); involucra pautas o maneras de enfocar la actividad en el aula, configurando los diferentes entornos de aprendizaje con valor motivacional y constituyendo, a su vez, los factores contextuales inmediatos que afectan al interés por aprender de los estudiantes (Alonso Tapia, 2005). El buen desempeño docente muestra evidencias de buenos resultados en el aprendizaje (en las formas de pensar, actuar y sentir) de los estudiantes (Bain, 2007).

Atendiendo al objetivo general de la investigación, preocupadas por el aprendizaje de los ingresantes universitarios y entendiendo que el desempeño de los profesores en el aula sigue siendo un factor esencial que promueve aprendizajes e interés por aprender en los estudiantes, tomamos la decisión de trabajar con profesores de primer año universitario. Para ello, primero les preguntamos (mediante una encuesta) a 377 estudiantes de segundo año universitario, pertenecientes a las distintas áreas disciplinares de la FCH - UNRC (Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Comunicación Social, Educación Física, Educación, Enfermería, Filosofía, Lenguas, Letras y Trabajo Social), cuáles consideraban que eran los mejores profesores de primer año y por qué, qué condiciones, características y aspectos consideraban ellos que poseían los profesores, según su experiencia en el aula de primer año, que les permitían aprender y construir interés por aprender. A partir de estos datos, pudimos identificar a diez profesores de primer año universitario, cada uno de ellos perteneciente a las diez áreas disciplinares de la FCH - UNRC. A estos docentes la mayoría de los estudiantes los identifican como muy buenos promotores de aprendizaje en el aula.

En segundo lugar, contactamos a los profesores y, mediante una entrevista semiestructurada (que permite recoger datos biográficos de la experiencia de los docentes en el contexto del aula), les solicitamos que describan y caractericen en profundidad los escenarios educativos en los que ellos perciben, con mayor explicitación, que han promovido el aprendizaje de sus alumnos.

En tercer lugar, luego de haber entrevistado a los docentes, construimos una primera matriz de análisis que nos permita abordar por completo todos los relatos, atendiendo a sus particularidades. Tal matriz pasó por control interjueces y es lo que se aborda en profundidad en este escrito.

La matriz de análisis es un elemento que permite abordar los relatos de los profesores de primer año y realizar el análisis de contenido de los mismos. Esta matriz está en proceso de construcción, por ello no se descarta que la misma se siga redefiniendo.

En adelante se avanzará en continuar precisando y delimitando los datos, extrayendo ejemplos, elementos comunes y divergentes, identificando otros aspectos que permitan operacionalizar la totalidad de los relatos docentes. Este proceso también posibilita individualizar rasgos y particularidades en los perfiles docentes que hacen a la experiencia personal de los profesores, atendiendo además al contexto específico que sostiene y configura los desempeños docentes.

Caracterización de la matriz de análisis

En nuestra investigación, identificamos y partimos de una serie de dimensiones teóricas iniciales, que permitieron organizar la información; luego junto a los datos procedimos a su depuración, reorganización, ampliación y establecimiento de relaciones a fin de lograr la construcción de categorías y subcategorías emergentes de los datos. Si bien en algunas categorías, hasta el momento no se han identificado subcategorías al interior, es de destacar que, a partir del avance del análisis de los relatos de los profesores, se pueda profundizar en su especificidad y alcanzar la construcción de subcategorías.

Se procedió a la elaboración de estos elementos de manera deductiva-inductiva y recursiva, ya que las entrevistas desarrolladas estuvieron orientadas por algunos interrogantes específicos o ejes estructurantes, devenidos de marcos analíticos previos que reflejaban las ideas teóricas vigentes en el campo. Estos ejes son denominados para Raguin (1994) ‘conceptos guías’, los mismos sirven de sostén y tienen un carácter preliminar e intuitivo, ya que no constriñen totalmente la investigación y permiten iniciarla.

Los avances desarrollados hasta el momento han permitido identificar cinco dimensiones con sus respectivas categorías y algunas subcategorías, las cuales se definen a continuación. Su enunciación y definición posibilita avanzar en el análisis de los datos recabados, entendiendo, como se ha mencionado, que dicho proceso está en construcción en atención a la identificación y/o reorganización de nuevas particularidades. Presentamos a continuación una tabla con la matriz construida y luego una aproximación conceptual:

Tabla 1*Matriz de análisis entrevistas a profesores*

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
1- Preparación de las clases	1.1-Tipos de clases	
	1.2-Objetivos	
	1.3-Componentes de la planificación	1.3.1- Contenidos
		1.3.2- Actividades
1.3.3- Materiales o recursos		
	1.3.4- Modos de abordaje	
2- Desarrollo de las clases	2.1-Tareas en el aula	2.1.1- Tareas auténticas
		2.1.2- Tareas de Lectura
		2.1.3- Tareas de Escritura
		2.1.4- Tareas híbridas
	2.2-Procesos de pensamiento e interacción	2.2.1- Explicación
		2.2.2- Explicitación
		2.2.3- Activación de ideas previas
		2.2.4- Vinculación con otros temas
		2.2.5- Reflexión y/o problematización
		2.2.6- Perspectivismo
2.2.7- Conocimiento metacognitivo		
2.3-Recursos o materiales para enseñar		
3- Conocimiento de los profesores	3.1-Conocimiento disciplinar y afines	3.1.1- Disciplinar propiamente dicho
		3.1.2- Epistemológico
		3.1.3- Profesional
		3.1.4- Investigativo
	3.2-Conocimiento pedagógico	3.2.1- Estrategias de enseñanza

		3.2.2- Razonamiento pedagógico
	3.3-Conocimiento experiencial e intuitivo	
	3.4-Conocimiento sobre los estudiantes	3.4.1- Jóvenes 3.4.2- Aula de primer año 3.4.3- Alfabetización académica
4- Clima de las clases	4.1-Particularidades del clima de la clase	4.1.1- Clima cálido 4.1.2- Humor 4.1.3- Empatía 4.1.4- Motivación 4.1.5- Interés por el aprendizaje
	4.2-Consideración hacia el estudiante	4.2.1- Seguimiento de los estudiantes 4.2.2- Respeto 4.2.3- Reconocimiento
5- Autoevaluación de los profesores	5.1-Reflexión sobre el propio desempeño docente	
	5.2-Reflexión sobre el vínculo con la profesión	5.2.1-Disfrute 5.2.2- Compromiso
	5.3-Reflexión sobre el vínculo con la institución	
	5.4-Reflexión sobre el vínculo con investigación y vinculación con el medio	

Nota: Fuente elaboración propia

Dimensión 1: Preparación de la clase

Esta primera dimensión se refiere al momento previo de la clase, en el cual el docente piensa, con tiempo de anticipación y toma decisiones acerca de lo que desea que ocurra en el aula. Este momento de preparación de la clase incluye mayor racionalidad y pensamiento reflexivo, implica para Steiman (2017) las decisiones pre-clase. Desde Bain se reconoce en

los docentes ‘con éxito’ una actitud de exigencia y esfuerzo intelectual en la preparación de las clases. El autor afirma que, al igual que en el resto de sus actividades académicas, en el diseño de las clases, los docentes se preocupan principalmente por los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y por la creación de entornos propicios para construir aprendizajes.

Al interior de la preparación de las clases, los profesores aluden a: 1.1. Tipos de Clases, 1.2. Objetivos y 1.3. Componentes de la planificación.

1.1. *Categoría Tipos de clase*

Una clase es entendida como un curso o recorrido que requiere que profesores y estudiantes se encuentren en un espacio de transacciones y donde pueden advertirse las relaciones entre ellos, la dinámica de los motivos, las expectativas y atribuciones en términos de desempeño, las valoraciones personales, modalidades de interacción, tipos de tareas, etc. (Bono, 2013). Conocer sobre las clases o tipos de clases desarrolladas en el contexto del aula permite apreciar la aplicación de teorías a la realidad y la transformación dialéctica de esa realidad dentro de un proceso de reflexión teórica.

1.2. *Categoría Objetivos*

Son entendidos como las metas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel correspondiente a las programaciones de aula. Los objetivos se expresan como formulaciones concretas que enuncian los profesores para orientar el desarrollo de distintos procesos de aprendizaje, así permiten la selección de contenidos, actividades, recursos, etc. de las unidades didácticas, y constituyen el referente inmediato para la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos (Picardo, 2005). En la investigación de Bain se reconoce que los ‘buenos profesores’ se preocupan, en el diseño de sus clases, por los objetivos de aprendizaje para los estudiantes, en lugar de preguntarse sobre qué debe hacer el profesor.

1.3. *Categoría Componentes de la planificación*

Hace referencia a elementos que los profesores prevén en sus clases a la hora de planificarla y es lo que permite encaminar el quehacer educativo. En su interior se encuentran específicamente las subcategorías: 1.3.1 Contenidos, 1.3.2. Actividades a desarrollar, 1.3.3. Materiales o recursos a emplear y 1.3.4. Modos de abordaje.

1.3.1. Subcategoría Contenidos. Desde una concepción que remarca la naturaleza constructiva de los procesos de aprendizaje, los contenidos son entendidos como el conjunto de saberes o formas culturales cuya apropiación por parte de los estudiantes se considera esencial para su desarrollo y socialización (Coll, 1999). Los contenidos pueden agruparse en tres áreas: conceptuales, procedimentales y actitudinales y se expresan en datos, hechos, conceptos o teorías, procedimientos, estrategias, destrezas, actitudes, valores, etc. (Díaz Barriga, 2005).

1.3.2. Subcategoría Actividades. Las actividades son los elementos que organizan la vida del aula, condicionan o determinan la distribución de tiempos y espacios, los agrupamientos, los roles de profesor y estudiantes e, incluso, sirven para evitar alteraciones del orden, es decir, orientan el desarrollo de la clase y el abordaje de los contenidos (Núñez Delgado, 2019).

1.3.3. Subcategoría Materiales o recursos a emplear. Los materiales son los elementos educativos que los docentes eligen para facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos (libros, mapas, fotos, videos, software, modelos y analogías, etc.).

1.3.4. Subcategoría Modos de abordaje. En los modos de abordar los contenidos, los profesores suelen proponer lo grupal, individual, partir de considerarlas ideas y experiencias previas de los estudiantes, vincular los contenidos con la formación profesional, etc. Atender a este aspecto se relaciona con la relevancia que supone, para la construcción de significados, la vinculación significativa y no arbitraria entre los nuevos conocimientos y las representaciones ya formadas en las estructuras cognoscitivas del estudiante (Ausubel, 1983). En esta línea, relacionar los contenidos con la formación profesional, atañe al desarrollo de prácticas educativas auténticas, donde se propone a los estudiantes que gradualmente se integren a una comunidad o cultura de práctica social. En el mismo sentido, la posibilidad de relación entre los contenidos a aprender y el futuro campo profesional, se constituye en un modo de apoyar a los estudiantes en el camino de construir su identidad, ayudarlos a sentirse agentes responsables de sus actuaciones en el campo personal, laboral y social (Díaz Barriga, 2003; Rinaudo, 2014).

Dimensión 2: Desarrollo de la clase

Esta segunda dimensión se refiere a todas las decisiones asumidas por el profesor ‘in situ’, es decir, durante el desarrollo de la propuesta de enseñanza y aprendizaje. Implica la puesta en práctica de las decisiones que el docente ha tomado en la preparación de la misma. Estas decisiones adquieren diferentes denominaciones como: ‘pensamiento práctico’ para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, ‘pensamiento intuitivo’ para Atkinson y Claxton, ‘reflexión en la acción’ para Schön y ‘decisiones en clase’ para Steiman (como se citó en Steiman, 2017).

Al interior del desarrollo de las clases, los profesores aluden a: 2.1. Tareas en el aula, 2.2. Procesos de pensamiento e interacción y 2.3. Recursos o Materiales para enseñar.

2.1. Categoría Tareas en el aula

Para Monereo (1997) las tareas educativas son el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos y proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales con el fin de alcanzar el logro de metas personales y educativas. En la investigación de Bain se reconoce que los profesores ‘efectivos’ crean, en el desarrollo de la enseñanza, un entorno crítico natural planteando tareas auténticas. En su interior, hemos identificado algunas subcategorías: 2.1.1. Tareas auténticas, 2.1.2. Tareas de lectura, 2.1.3. Tareas de escritura y 2.1.4. Tareas híbridas.

2.1.1. Subcategoría Tareas auténticas. Se describen como aquellas tareas que ponen a los estudiantes en situación de trabajar en torno a problemas reales y propios de las comunidades de práctica y del campo de estudio de su disciplina (Rinaudo, 2014).

2.1.2. Subcategoría Tareas de lectura. Según Goodman (1984), son tareas que asiduamente se realizan en el desarrollo de la clase, aunque es importante considerar que, en el encuentro entre el lector y la tarea de lectura, el estudiante debe poner en marcha una serie de estrategias cognitivas, relacionales y motivacionales para poder comprender; en este sentido, debe construir un texto paralelo, recontextualizarlo para otorgarle sentido en función de sus propósitos de lectura.

2.1.3. Subcategoría Tareas de escritura. Para Castelló (2009), implican escribir y representar conceptos o ideas, en ellas el estudiante tiene la posibilidad de aprender distintas convenciones lingüísticas, textuales y de género; además la escritura es un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber. Para Mateos (2005) las tareas de lectura y

escritura son entendidas como herramientas epistémicas muy importantes, que apoyan la tarea del profesor y ayudan a los estudiantes a modificar y complejizar el conocimiento.

2.1.4. Subcategoría Tareas híbridas. Refieren a las propuestas de integración de estrategias tanto de lectura como de escritura en una única actividad escolar (Castelló, 2009).

2.2. Categoría Procesos de pensamiento e interacción

Señala una parte inherente al abordaje de los contenidos y a los vínculos pedagógicos que allí acontecen. Los procesos de pensamiento, refieren a los distintos conocimientos cognitivos y metacognitivos que se despliegan durante el desarrollo de las clases, al compartir el conocimiento y les permite a los estudiantes apropiarse de la nueva información para convertirla en conocimiento. Para Carlino (2005) es muy importante que los profesores enseñen los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que como expertos en un área han construido, entendiendo por ‘prácticas discursivas’ lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje, incluyendo cómo leen y escriben.

A su vez, desde la perspectiva culturalista, se entiende al aprendizaje como una actividad que se realiza ‘con otros’; es gracias a la interacción y participación del sujeto en la cultura y en vinculación con herramientas, símbolos y otros sujetos que puede participar de ella y construir significados. Esto destaca la importancia de negociar y compartir significados en la educación, como una preparación adecuada para la agencialidad en la sociedad (Bruner, 1997).

Al interior de los procesos de pensamiento que hemos reconocido en los relatos, en el despliegue o desarrollo de las clases, encontramos: 2.2.1. Explicación, 2.2.2 Explicitación, 2.2.3. Activación de ideas previas, 2.2.4. Vinculación con otros temas, 2.2.5. Reflexión y/o problematización, 2.2.6. Perspectivismo y 2.2.7. Conocimiento metacognitivo. A continuación, se explica cada una de estas subcategorías:

2.2.1.Subcategoría Explicación. Explicar es desarrollar o expandir un tema para una mejor y más clara comprensión por parte del destinatario. Necesita inicialmente de la exposición. También se entiende como la acción de declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles (RAE, 2001).

2.2.1.Subcategoría Explicitación. Refiere a la acción de expresar clara, manifiesta y evidentemente una cosa, es lo contrario a implícito, inexplicito o latente, es decir que no se da por sobreentendido o comprendido, sino que se expresa manifiestamente (RAE, 2001).

2.2.3. Subcategoría Activación de ideas previas. Describe la acción del docente de recuperar e inducir los conocimientos previos de los estudiantes, considerando que los mismos no provienen exclusivamente de lo que se aprendió en la escuela, sino que involucran también las experiencias de los estudiantes con las infinitas fuentes de comunicación de conocimientos; esto implica también para el docente una disposición para construir conocimientos a partir de diversas fuentes (Rinaudo, 2014).

2.2.4. Subcategoría Vinculación con otros temas. Refiere a la posibilidad de establecer puentes cognitivos, comparaciones y diferenciaciones como un modo de favorecer la comprensión, el enriquecimiento cognitivo y futura transferencia de conocimientos (Ausubel, 1983).

2.2.5. Subcategoría Reflexión y/o problematización. Revela toda propuesta que invite al pensamiento o consideración de ideas con atención y detenimiento para estudiarlo o comprenderlo bien (RAE, 2001). La reflexión suele estar acompañada de la construcción de preguntas o problematización, es decir que junto con la reflexión también se habilita la construcción del pensamiento crítico.

2.2.6. Subcategoría Perspectivismo. Según la investigación en psicología educativa, el perspectivismo es, junto con la explicitación de los procesos cognitivos y la complejización, una de las dimensiones constitutivas del cambio conceptual (Rodrigo y Correa, 2000). Alude a la generación de puntos de vista divergentes/convergentes sobre el conocimiento condicional, procedimental y conceptual construido.

2.2.7. Subcategoría Conocimiento metacognitivo. Es el conocimiento y reflexión que las personas podemos desarrollar sobre nuestro propio aprendizaje, alude a dos dimensiones básicas que están íntimamente relacionadas: el saber acerca de los propios aprendizajes y al control o regulación de los mismos (Pozo y Mateos, 2009).

2.3. Categoría Recursos o materiales para enseñar

Señala el apoyo pedagógico a la actuación del docente durante el desarrollo de las clases. Su diseño y/o selección responde a la posibilidad que los mismos brindan para la comprensión y articulación de los contenidos, la motivación de los estudiantes, la guía del docente, etc. Entre sus funciones se destacan: proporcionar información, cumplir un objetivo, guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, contextualizar a los estudiantes, factibilizar la

comunicación entre docentes y estudiantes, acercar las ideas a los sentidos y motivar a los estudiantes (Vargas Murillo, 2017).

Dimensión 3: Conocimiento de los profesores

Esta tercera dimensión se refiere al saber que posee el docente tanto de su disciplina o campo de conocimiento como de otros saberes propios de la profesión de enseñanza.

Shulman (1987) propone un modelo de conocimiento para la enseñanza que comprende el conocimiento de la disciplina; conocimientos pedagógicos generales; del currículum; conocimiento pedagógico de la materia que se enseña; conocimiento de los educandos y sus características; de los contextos y de los objetivos, finalidades y valores educacionales. Además, identifica como principales fuentes de adquisición, la formación académica de la disciplina que se enseña -que permite comunicar a los estudiantes lo esencial y lo periférico-, las estructuras y materiales didácticos que configuran los principios a la base de la enseñanza, los estudios sobre la comprensión de los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje, y la sabiduría adquirida, producto de la práctica.

En la investigación de Bain, se reconoce que los ‘mejores profesores’ conocen muy bien su disciplina, son eruditos, artistas, científicos, pero además utilizan el conocimiento profundo de los principios fundamentales de su disciplina para pensar sobre su propia forma de razonar y explicar los conceptos que otros pueden utilizar. También estos profesores poseen una concepción constructivista del aprendizaje donde se integran aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales.

Al interior del conocimiento de los profesores, encontramos que aluden a: 3.1. Conocimiento disciplinar y afines, 3.2. Conocimiento pedagógico, 3.3. Conocimiento experiencial e intuitivo y 3.4. Conocimiento sobre los estudiantes.

3.1. Categoría Conocimiento disciplinary afines

Refiere al saber del profesor sobre la propia disciplina de formación, cuya característica fundamental es la reflexión sobre el conocimiento que se produce en el propio campo disciplinar (Zambrano Leal, 2006).

Al interior de esta categoría se destacan algunos conocimientos análogos y consonantes al conocimiento de la propia disciplina. Las subcategorías identificadas son:

3.1.1. Conocimiento disciplinar propiamente dicho, 3.1.2. Conocimiento epistemológico, 3.1.3. Conocimiento profesional y 3.1.4. Conocimiento investigativo.

3.1.1. Subcategoría Conocimiento disciplinar propiamente dicho. Señala el saber disciplinar específico de un campo de conocimiento.

3.1.2. Subcategoría Conocimiento epistemológico. Se entiende como derivado del marco epistemológico que sostiene y fundamenta la cosmovisión del profesor, su concepción o visión del mundo y la sociedad. Para Edelstien (2011) los profesores toman decisiones, que devienen de sus posicionamientos teóricos y epistemológicos, refieren al campo de conocimiento, la enseñanza, las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, etc., cuyos supuestos las fundamentan.

3.1.3. Subcategoría Conocimiento profesional. Refiere al conocimiento del profesor orientado hacia las acciones de enseñanza, no es un conocimiento proposicional, sino un razonamiento práctico que busca intervenir en una realidad para modificarla. Para Rodrigo (como se citó en Macchiarolla, 2006), el conocimiento del profesor no es un conocimiento declarativo que sigue una demanda de orientación teórica, debate, producción o argumentación de teorías, sino que es un conocimiento pragmático que responde a demandas prácticas.

Subcategoría Conocimiento investigativo. Refiere fundamentalmente a un conjunto de saberes en un campo disciplinar, que se utiliza para comprender el mundo y modificarlo. Se piensa en la ciencia en estrecha vinculación con el método y con los resultados que se obtienen a partir de él (Klimovsky, 1994).

3.2. Categoría Conocimiento pedagógico

Describe al saber de los profesores sobre los procesos de enseñanza y el aprendizaje, a través del cual el profesor comunica las reflexiones sobre la disciplina que enseña. Para Shulman (1987), la identificación de los conocimientos a la base de la enseñanza es fundamental para fortalecer el desempeño docente; surge de la necesidad de comprender la compleja naturaleza de la enseñanza, los distintos tipos de conocimientos que la sustentan y cómo se desarrollan. Para Zambrano Leal (2006) este saber está vinculado a la pregunta ¿cómo comunico lo que sé?

Al interior, y en estrecha relación con el conocimiento pedagógico están el conocimiento sobre 3.2.1. Estrategias de enseñanza y 3.2.2. Razonamiento pedagógico, los cuales se constituyen en subcategorías.

3.2.1. Subcategoría Estrategias de enseñanza. Son los procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva, flexible y situada para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, son los medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (Díaz Barriga, 2005). Para enseñar un concepto o constructo no basta con dominar el contenido y tener conocimientos generales de pedagogía, sino que los profesores deben tener conocimientos específicos respecto de la enseñanza de dicho contenido (Guerra y Montenegro, 2017).

3.2.2. Subcategoría Razonamiento pedagógico. Es el conocimiento que el docente construye a través de la instrucción y la reflexión, que lo lleva a una nueva comprensión de la naturaleza del contenido; se entiende como un ciclo donde el profesor logra una comprensión del contenido que enseña de modo tal que le permite transformarlo en representaciones adecuadas para comunicarlo a los estudiantes (Shulman, 1987).

3.3. Categoría Conocimiento experiencial e intuitivo. Es otro tipo de conocimiento que se refleja en el accionar docente. El conocimiento experiencial, es una parte inherente al conocimiento profesional, y junto al conocimiento teórico del cual se apropia durante su formación y las condiciones socio- histórico e institucionales en las que las prácticas se desarrollan, constituyen un marco de referencia y una guía orientadora de la práctica profesional (Macchiarolla, 2006). El conocimiento intuitivo, por su parte, refiere a la manera tácita de saber o conocer, es menos articulada y explícita en el discurso y el razonamiento y descansa sobre la experiencia y el aprendizaje previo (Atkinson y Claxton, 2002). Para Pozo (2017) se basa en una experiencia personal difícil de comunicar, es más un saber hacer, que se activa de manera automática sin necesidad de esfuerzo de deliberación, motivación y está ligado al contexto y al cuerpo.

3.4. Categoría Conocimiento sobre los estudiantes

Refiere al saber de los profesores sobre sus estudiantes, comprendiendo aspectos generales de su etapa como también de los conocimientos que ellos necesitan construir para participar de la nueva cultura educativa que eligieron. Esta categoría incluye, como hemos advertido: 3.4.1. Conocimiento de los jóvenes, 3.4.2. Aula de primer año universitario y 3.4.3. Alfabetización Académica.

3.4.1. Subcategoría Conocimiento de los jóvenes. Señala aspectos referidos a las características de los jóvenes que ingresan a la universidad, los cuales constituyen una población heterogénea en cuanto a edad, nivel socio-económico, experiencia laboral y social, estudios previos, etc. Entre las características generales que los jóvenes del siglo XXI comparten, por estar relacionadas con el contexto posmoderno donde crecen, se destacan: el alargamiento de la adolescencia, la desconfianza hacia la razón, el rechazo a sistemas de explicación totalizadores, el perspectivismo provisional, individualismo y relativismo, etc. Estos rasgos hacen que la vinculación con el conocimiento se funde desde ciertas particularidades que marcan sobre todo una incompatibilidad entre este modo de pensar postmoderno y la propuesta de enseñanza universitaria, más relacionada a las tradiciones de la modernidad (Mastache, 2011).

3.4.2. Subcategoría Aula de primer año universitario. Describe que éste es un espacio de aprendizaje con ciertas particularidades, ya que recibe estudiantes que inician sus estudios en el nivel superior. Siguiendo a Bono y Vélez (2009), si bien cada aula presenta características peculiares en diferentes contextos, se encuentran algunos tópicos de confluencia relevantes que los profesores deben conocer y reflexionar: la incorporación de los estudiantes a un nuevo escenario cultural de actuación y la incorporación de los estudiantes a nuevos modos de apropiación del conocimiento científico.

3.4.3. Subcategoría Alfabetización Académica. Refiere al conocimiento sobre las competencias que los estudiantes necesitan construir para apropiarse del conocimiento donde eligieron formarse. Esto lleva a los profesores a desarrollar saberes y acciones vinculadas con ella. Este saber según Carlino (2005) señala:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (p. 5)

Dimensión 4: Clima de la clase

Esta cuarta dimensión refiere al intercambio e interacción en el aula, lo cual se reconoce que genera climas de trabajo. Bono (2013) identifica que la clase, como contexto específico de aprendizaje, constituye un complejo entramado de personas, acciones, cognición y motivación, lo cual incide sobre la motivación para aprender de los estudiantes.

El buen clima de clase es reconocido como una condición necesaria para aprender mejor, ya que la enseñanza tiene que ver con las relaciones. Siguiendo a Pintrich y Schunk (1996), es muy importante que los actores institucionales puedan vivenciar sentimientos de pertenencia, seguridad y que logren trabajar en un clima de respeto, autonomía y colaboración, puesto que esto repercutirá positivamente en los procesos motivacionales de aprendizaje. En el mismo sentido, Bono (2013) entiende que, en el aula, la incidencia de los profesores sobre el interés por aprender no es neutral, sino que tiene un efecto transformador y ampliatorio de la motivación sobre los estudiantes.

Al interior del clima de la clase, encontramos que los profesores aluden a: 4.1. Particularidades del clima de la clase y 4.2. Consideración hacia el estudiante.

4.1. Categoría Particularidades del clima de la clase

Refleja aspectos del ambiente que se desarrollan entre estudiantes y profesores mientras transcurre la clase. Se encuentran aquí las siguientes subcategorías: 4.1.1. Clima cálido, 4.1.2 Humor, 4.1.3. Empatía, 4.1.4. Motivación y 4.1.5. Interés por el aprendizaje.

4.1.1. Subcategoría Clima cálido. Caracteriza a la clase como un ambiente positivo, de interacciones colaborativas, roles equitativos y buena convivencia. Desde la psicología de la educación se reconoce que cuando aprendemos no lo hacemos al margen de elementos emocionales, es decir que se le brinda importancia al componente motivacional y a las relaciones bidireccionales entre estudiantes y profesores. En la medida en que ambos actores establezcan una relación de proximidad y conocimiento en un entorno de andamiaje, habría mayores garantías de promoción del interés y por lo tanto de buenos aprendizajes (Bono, 2013).

4.1.2. Subcategoría Humor. El humor es reconocido como una emoción importante en el ambiente; el humor es un estado de ánimo positivo caracterizado por alegría y bienestar (RAE, 2001).

4.1.3. Subcategoría Empatía. Hace referencia a la habilidad tanto cognitiva como emocional de ponerse en la situación emocional de otro (RAE, 2001).

4.1.4. Subcategoría Motivación. La ciencia psicológica considera que es un proceso psicológico (no meramente cognitivo) que refiere al modo en que las personas planifican y orientan sus acciones para alcanzar un propósito o meta determinada (Aguilera, 2013). Según Huertas (2009) la motivación debe comprenderse como un proceso dinámico, que varía según el propósito que el sujeto se ha propuesto, e intervienen en dicha actualización las particularidades que asumen los distintos escenarios en los que el sujeto participa.

4.1.5. Subcategoría Interés por aprender. Forma parte del constructo teórico denominado motivación por aprender. La psicología ha mostrado de manera clara que la motivación es un proceso psicológico; también que es un constructo teórico que sirve para trabajar con los aspectos relacionados con las maneras en que nos orientamos y planificamos hacia la consecución de un objetivo con una determinada carga emocional. Para Alonso Tapia y Montero Celay(2002) es, como proceso, algo que existe mientras se manifiesta la función de dirigirse a un propósito o meta determinada; puede notarse cuando actúa, cuando nos empuja hacia un determinado fin.

4.2. Categoría Consideración hacia el estudiante

Refiere al respeto, reconocimiento y seguimiento de los profesores hacia sus estudiantes. La investigación de Bain (2007), refleja que los ‘profesores efectivos’ tienden a mostrar gran confianza en sus estudiantes, están seguros que éstos quieren aprender y pueden hacerlo; además los tratan con amabilidad. Además, según Mc Lean (2003) los estudiantes necesitan saber que cuentan con apoyo antes de trabajar sobre cualquier aspecto del aprendizaje, y en ese sentido, los buenos profesores desarrollan su lugar de autoridad a través de sus relaciones con los alumnos.

En dichas relaciones hemos identificado como subcategorías: 4.2.1. Seguimiento de los estudiantes, 4.2.2. Respeto y 4.2.3 Reconocimiento.

4.2.1. Subcategoría Seguimiento de los estudiantes. Se relaciona con la consideración de las diferencias individuales, la atención a los tiempos de aprendizaje, etc.

4.2.2. Subcategoría Respeto. Refiere a un valor fundamental en la interacción de la clase asociado con la amabilidad. El apoyo y respeto por los estudiantes y las interacciones

positivas entre profesores y alumnos están asociados con resultados motivacionales positivos (Bono, 2013).

4.2.3. Subcategoría Reconocimiento. Se vincula con el uso formal o informal de los incentivos, recompensas y reconocimientos hacia el desempeño que muestran los estudiantes en la realización de las distintas actividades que se proponen dentro de la clase (Aguilera, 2013).

Dimensión 5: Autoevaluación del profesor

Esta quinta dimensión refiere a la autoreflexión del profesor de estar comprometido con la mejora de la práctica educativa. La autoevaluación del desempeño es importante para Schön (1987) en tanto esta conducta es fundamental para aprender a partir de la reflexión en la acción y sobre la propia acción. Bain (2007) se reconoce que los ‘mejores profesores’ se plantean evaluar sus propios resultados cuando evalúan a sus estudiantes; siempre tienen algún programa sistemático para poner a prueba sus resultados y llevar a cabo posibles cambios. Además, es posible reconocer valoraciones y reflexiones de los docentes sobre su tarea que permite apreciar su vocación docente, su compromiso personal y profesional con la educación, la institución y con los estudiantes.

Al interior de la autoevaluación del profesor, encontramos categorías que aluden a: 5.1. Reflexión sobre el propio desempeño docente, 5.2. Reflexión sobre el vínculo con la profesión, 5.3. Reflexión sobre el vínculo con la institución y 5.4. Reflexión sobre el vínculo con investigación y vinculación con el medio.

5.1. Categoría Reflexión sobre el propio desempeño docente

Refiere al análisis crítico de la enseñanza por parte de los profesores y, se reconoce que desde allí se generan prácticas pedagógicas de mayor calidad. Según Guerra (et. al, 2007), los procesos reflexivos median la relación con las prácticas de enseñanza al menos desde dos perspectivas, por un lado, desde la relación teoría y práctica, cuando el profesor realiza un abordaje crítico y analítico de su práctica, que a la vez nutre su enseñanza a partir de los abordajes teóricos y conceptuales que ha adquirido durante su formación. La segunda perspectiva se vincula a la reflexión y explicitación de las creencias que sirven de base para el surgimiento del conocimiento pedagógico y el cambio conceptual en los profesores.

Para Schön (1987), la ‘reflexión en la acción’ es el tipo de conocimiento que tiene lugar en el transcurso del trabajo o labor, generalmente cuando el profesional se enfrenta a

alguna dificultad o imprevisto y actúa de manera estratégica, reflexiva y controlada, es decir, piensa sobre la marcha. Por su parte, la ‘reflexión sobre la acción’ es un proceso de naturaleza recursiva; reflexionar individualmente o con otros sobre las propias acciones realizadas precedentemente puede proporcionar comprensión sobre lo que hace, cuándo, cómo y por qué utilizar unos u otros procedimientos. Esta reflexión es un conocimiento que se construye para acciones futuras. A su vez, Borko y Putnam (1996) entienden el aprendizaje del profesor como socialmente distribuido, situado y mediado por objetos y herramientas de la cultura; plantean que la reflexión no debe alejarse de ese enfoque y situarse desde el reconocimiento de que la interacción con otros tiene un rol clave en el desarrollo de prácticas reflexivas.

5.2. Categoría Reflexión sobre el vínculo con la profesión

Muestra que es posible reconocer valoraciones y reflexiones de los docentes sobre su propia tarea, que permiten apreciar su vocación docente y su compromiso personal y profesional con la educación, la institución y con los estudiantes (Bain, 2007). Se encuentran aquí las subcategorías: 5.2.1 Disfrute y 5.2.2. Compromiso.

5.2.1.Subcategoría Disfrute. Remite al interés y satisfacción personal a través del ejercicio de la profesión que, algunas veces excede la conclusión de un trabajo.

5.2.2.Subcategoría Compromiso. Refiere a la implicación de los profesores en el aprendizaje de los alumnos; así las emociones de los docentes afectan a los estudiantes y son más útiles cuando se crea un efecto de resonancia y sentimientos positivos. Los estudiantes necesitan saber que cuentan con apoyo antes de trabajar sobre cualquier aspecto del aprendizaje y esto es desarrollado por el lugar que ocupa el docente (Bono, 2013). Asu vez, para Zambrano Leal (2006) es justamente en la pregunta y reflexión ¿cómo me transformo con lo que sé?, donde se anida gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracteriza.

5.3. Categoría Reflexión sobre el vínculo con la institución

Para Bruner (1997), la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura y no simplemente una preparación para ella. En este sentido, se puede pensar a la universidad como una institución cultural educativa que pone a disposición de quienes participan de ella las herramientas culturales disponibles para construir la realidad a habitar; de esta forma, los profesores que trabajan en la universidad no solo pasan a formar parte de

ella, sino que sobre todo son constructores de la universidad como institución cultural, como institución que puede andamiar las formas creativas de cambio.

A su vez, como destaca Zabalza (2006), para conocer algunas características que definen el entramado de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad es necesario adentrarnos en la existencia de distintos espacios que la delimitan y afectan. El autor reconoce dos espacios de referencia, por un lado, el espacio interno o ‘mundo universitario’, y por otro lado el espacio correspondiente a dinámicas externas a la universidad, pero que afectan su funcionamiento. El contexto institucional con sus particularidades, sus demandas, sus propuestas y proyectos, los contenidos de las carreras y los actores institucionales, constituyen vectores del escenario didáctico universitario desde una visión ‘hacia adentro’ de la universidad; en cambio, las políticas de educación superior, los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo son los ejes ‘externos’ que inciden de manera directa en la universidad.

5.4. Categoría Reflexión sobre el vínculo con investigación y vinculación con el medio

Señala otras funciones que, junto con la enseñanza, se reconocen como propias de la función del docente universitario. Un profesor universitario planifica y desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también proyectos de investigación y desarrollo o vinculación con la sociedad. Según Ruiz Bueno, Mas Torelló, Tejada Fernández y Navío Gámez (2008), las funciones del profesor universitario sólo se entienden si se relacionan con los escenarios de actuación profesional. Estos profesionales no sólo se mueven en el escenario del aula, donde cobran mayor sentido las funciones de docencia, sino que su actuación se extiende a otros escenarios, como el espacio institucional, referido al departamento, facultad o universidad; donde la gestión, coordinación e investigación son referentes indiscutibles y, por otro lado, el contexto sociolaboral y cultural donde vuelve a priorizarse la investigación, la cual está relacionada con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica, instituciones externas y la gestión y coordinación de relaciones y actividades extrainstitucionales. En este marco, lo importante es que ningún escenario puede verse y analizarse de manera aislada, por el contrario, la función docente, centrada principalmente en el contexto del aula, se entiende de manera más rica cuando está en relación con los otros espacios.

Reflexiones finales

Hasta aquí hemos presentado los avances en relación a la definición de las dimensiones, categorías y algunas subcategorías que constituyen, hasta el momento, la matriz de análisis de uno de los instrumentos de recolección de datos de nuestra investigación. Esta matriz es un instrumento de análisis que nos permite abordar los relatos de los profesores de primer año y realizar el análisis de contenido de los mismos, al mismo tiempo brinda la posibilidad de incorporar aspectos y particularidades que puedan emerger del análisis completo de los datos al continuar trabajando en la especificidad de los mismos.

Finalmente, estudiar el desempeño de los profesores de primer año, nos permite comprender cómo se va configurando el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del ingreso a la universidad. A partir de esta tesis esperamos contribuir a generar conocimiento sobre perfiles de desempeño docente que afectan positivamente el aprendizaje e interés por aprender de los estudiantes de primer año universitario, así como colaborar con el desarrollo de lineamientos para la enseñanza, que orienten los aprendizajes en la universidad y mitiguen dificultades vinculadas a la de deserción y abandono estudiantil.

Referencias

- Aguilera, M. S. (2013). *Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza Argentina].
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Alianza.
- Alonso Tapia, J. y I. Montero Celay (2002). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. Madrid: Alianza.
- Atkinson, T. y G. Claxton. (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
- Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México:Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV

- Bono, A. (2013). *El interés por aprender de los estudiantes universitarios de primer año y sus valoraciones sobre los docentes. Enlaces entre la psicología educacional y la psicología de la motivación*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina].
- Bono, A. y G. Vélez (2009). *Los profesores promoviendo el interés por aprender en los estudiantes. Un estudio en el primer año de la universidad*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional. XVI Jornadas de Psicología y Quinto Encuentro del Mercosur. Buenos Aires. UBA.
- Borko, H. y Putnam, R. (1996). *Aprendiendo a enseñar*. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). Nueva York: MacMillan.
- Bruner, J. (1997). *La Educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica. Cap. 1. pp. 21-44.
- Castelló Badía, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría: *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. Madrid: Morata; pp. 120-133.
- Coll, C. 1999. *Psicología de la instrucción*. España: Horsori.
- Díaz Barriga Arceo, F y G. Hernández Rojas (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Paidós
- Ezcurra, A. M. (2010). *Educación universitaria. Una inclusión excluyente*. En Vélez, G., A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti (Coords). Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas. UNRC. FCH. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique.

- Guerra, P y E, Montenegro (2017). *Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 3, p. 663-680, jul./set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031>.
- Good, T. y J. Brophy. (1996). *Psicología Educativa*. México: Mc Graw Hill.
- Goodman, Keneth (1984) *Becoming Readers in a Complex Society*. Separata del Eightythird Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press. pp. 80-113.
- Huertas, J. A. (2009). Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría: *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. Madrid: Morata; pp. 164-181.
- Iglesias Martínez, M; Lozano Cabezas, I y M. A, Martínez Ruíz (2013). *Los modelos docentes desde las narrativas de los profesores noveles universitarios: un estudio cualitativo*. Revista Iberoamericana de Educación. 61 (2), 1-8.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z.
- Macchiarola, V. (2006). *El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando?* Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 1. Cuadernillo N° 5. UNRC. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>
- MacLean, A. (2003). *The motivated school*. Great Britain. Chapman.
- Mastache, A. (2011). *Los jóvenes estudiantes del siglo XXI*. En Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes. Universidad Nacional de Comahue. Neuquén.
- Mas Torelló, O y K, Pozos Pérez. (2012). *Las competencias pedagógicas y digitales del docente universitario. Un elemento nuclear en la calidad docente e institucional*. ISSN: 2385-6203. Revista del: CIDUI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, 1.
- Mateos, M. (2005). *Tareas de lectura y escritura en la Universidad: ¿herramientas para “decir” o “transformar” el conocimiento?* IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Alcalá de Henares.

- Merellano, E; Navarro, A; Almonacid-Fierro, A; Moreno, D y Castro, J. (2016). *Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?* Revista Educação e Pesquisa, 42(4), 937-952. São Paulo Versión On-line ISSN 1678-4634.
- Monereo, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Núñez Delgado, M. P. (2019). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Didacticae. Universitat de Barcelona | ISSN 2462-2737. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.180-182>
- Picardo, J. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. En Oscar Picardo Joao, Juan Carlos Escobar Baños, Rolando Valmore Pacheco Cardoza. 1ª. Ed. – San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Pintrich, P. y D. Schunk (1996). *Motivación en Educación*. Teoría, investigación y aplicaciones. Prentice Hall. Englewood Cliffs. New Jersey: Columbus.
- Porlán Ariza, R. y López Ruiz, J.I. (1993). *Constructivismo en ciencias: pensamiento del alumnado versus pensamiento del profesorado*. *Curriculum*, 6(7), 90-107.
- Pozo Muncio, J. I. (2017). *Psicología cognitiva y aprendizaje científico [Conferencia]. IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica*. UNCUYO. Mendoza. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=R0Arf1XujDE&feature=emb_logo
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). *Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje*. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. España: Morata.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.
- Rinaudo, M. C. (2014) *Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras*. En: Paoloni, V. M.C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Sociedad Latina de Comunicación Social. La Laguna (Tenerife). Pp. 163-205.

- Rodrigo, M. J. y N. Correa (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, J. y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Siglo XXI. Santillana.
- Ruiz Bueno, C; Mas Torelló, Ó; Tejada Fernández, J y Navío Gámez, A. (2008). *Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias*. Revista de la educación superior, 37(146), 115-132. Recuperado en 15 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008&lng=es&tlng=es.
- Steiman, J. (2017). *Las prácticas de enseñanza del estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina].
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Shulman, S. (1987). *Knowledge and teaching: foundationsofthe new reforms*. Harvard EducationalReview, 57 (I), 1 - 22.
- Vargas Murillo, G. (2017). *Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje*. Cuadernos Hospital de Clínicas, 58(1), 68-74. Recuperado en 17 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es
- Vélez, G. (2005). *Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf>
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed.) Madrid: Narcea.
- Zambrano Leal, A. (2006). *Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja*. Revista Educere, 10 (33), 225-232. Recuperado en 11 de junio de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es

CAPÍTULO 6

FOUCAULT Y LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA.

PRIMERAS APROXIMACIONES

Mag. Carlos Alberto Lucero³¹

Introducción

El interés por indagar el tema objeto de estudio surge a partir de inquietudes vinculadas a la formación académica recibida en el grado y posgrado. En primer lugar, se destaca como punto de partida los antecedentes relacionados con la tesis de grado³², cuya problemática consistió en indagar a partir del uso de la caja de herramientas foucaulteana los diferentes dispositivos pedagógicos que se despliegan en una determinada institución escolar privada del nivel secundario de la Ciudad de San Luis. En segundo, la investigación emprendida en la tesis de Maestría en Sociedad e Instituciones³³ en la que se buscó indagar los diferentes dispositivos institucionales del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (San Luis), en la conformación de los trayectos de formación de las alumnas residentes del Profesorado de Educación Primaria durante el ciclo lectivo 2014.

En tercer lugar, mi incorporación como colaborador externo al Proyecto de Investigación Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas, en el que la frecuentación en las lecturas y profundización teórica- epistemológica de Michel Foucault posibilitaron continuar indagando sus modos de abordajes en el campo de la educación y la pedagogía.

³¹Prof. y Lic. En Ciencias de la Educación (UNSL-FCH). Mag. en Sociedad e Instituciones (UNSL-FACEJYS): Integrante colaborador externo del Proyecto de Investigación: “Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas”. Doctorando de la carrera de Educación (UNSL-FCH). e-mail: carlosalbertolucero73@gmail.com

³²Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Tema: “La cuestión de la Pedagogía hoy un análisis a partir de Michel Foucault”. Directora Violeta Guyot. Año 2002.

³³Tesis de Maestría en Sociedad e Instituciones. Tema: “Los diferentes dispositivos institucionales del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (San Luis), en la conformación de los trayectos de formación de las alumnas residentes del Profesorado de Educación Primaria durante el ciclo lectivo 2014” Directora: Ana María Corti. 2016 (inédito).

En este marco y a partir de las inquietudes del tema objeto de estudio en el marco del Doctorado en Educación titulado: *La constitución del sujeto de la educación en la Pedagogía Latinoamericana actual a partir de los usos de la perspectiva histórica-filosófica de Michel Foucault*, dirigido por la Dra. Sonia Elizabeth Riveros y el Co-director Dr. Silvio Gallo.

Teniendo presente el tema de interés, surgen una serie de interrogantes que iremos desentrañando a lo largo de la indagación que han de sumarse a otros que puedan ir surgiendo en el proceso investigativo. En este sentido, nos interrogamos acerca de ¿Cómo se constituyó el sujeto de la educación en la pedagogía latinoamericana actual a partir de los usos de Michel Foucault?; ¿Cómo ha sido la recepción y apropiación de las lecturas que se han realizado de los estudios de Foucault al interior del campo de la pedagogía en Latinoamérica?; ¿Qué nuevas experiencias con el conocimiento pedagógico abre el uso de la caja de herramientas foucaulteana para pensar la cuestión del sujeto de la educación en las condiciones de posibilidad históricas actuales?

Poder reconstruir genealógicamente la recepción del pensamiento del intelectual que nos ocupa ha significado una apuesta para visibilizar los usos de su caja de herramienta en el campo discursivo de la Pedagogía. Particularmente en Colombia se destacan: Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, y Alberto Echeverri S. (entre otros). En Argentina: Mariano Narodowski, Inés Dussel, y el equipo de investigación que fuera dirigido por Violeta Guyot y Juan Marincevic (entre otros)³⁴. Cada uno de ellos, recepcionó el pensamiento foucaulteano y lo puso en uso en el campo de las Ciencias Sociales, las Ciencias Humanas y particularmente en la Educación. Se recrearon sus conceptos que podemos constatar en el campo de la filosofía, la filosofía de la educación, la historia de la educación, y la pedagogía significando una valiosa contribución al campo educativo y de la pedagogía misma. Estos referentes abrieron novedosas escuelas de formación pedagógica que permitieron abonar las “prácticas del conocimiento” de la disciplina pedagógica desde lo teórico a lo práctico.

...cobran valor los intentos de repensar el conocimiento en el doble filo de la teoría y la práctica, de la relación entre epistemología y las prácticas del conocimiento. Así, el conocimiento por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos

³⁴Se destacan quienes fueron miembros del Proyecto de Investigación: Tendencias Epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas, desde 1984 hasta 2015: Marcela Becerra Batán, Marcelo Vitarelli, Sonia Riveros, Nora Fiezzi, Liliana Guzmán y Alicia Neme.

como un momento de la teoría en vistas a la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su realización (Guyot, 2011:9).

Se conjetura que los estudios y las producciones que se han emprendido a partir del uso de los conceptos foucaulteanos han producido prácticas de conocimiento, en torno a diversos dispositivos del campo educativo: la institución escolar, lo arquitectónico, las prácticas de enseñanza, la relación vincular entre maestro y alumno, la evaluación como dispositivo de control, el cuerpo en la educación física, el poder disciplinario, las prácticas discursivas y no discursivas, el saber pedagógico, la constitución del sujeto. A los fines de este trabajo se presenta una primera aproximación de los aportes de Foucault en la Pedagogía Latinoamericana actual, los avances teóricos y metodológicos del tema objeto de estudio.

Punto de partida

Como pregunta problema de esta indagación nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Qué nuevas experiencias en el campo pedagógico posibilita el uso de la caja de herramientas foucaultea para pensar la cuestión del sujeto de la educación en las condiciones históricas actuales?

En ese sentido se ha emprendido en esta etapa de avance de escritura de trabajo de tesis un diagnóstico para desentrañar las prácticas pedagógicas y las condiciones de posibilidad histórica en que se gestaron las prácticas de conocimiento en Colombia y Argentina, en el intento de comprender como estas se tornaron aceptables en una época determinada, qué singularidades institucionales y subjetivas se pusieron en juego. Entendemos por práctica educativa a que:

No se trata de hacer una historia de la institución educativa, sino de las prácticas educativas en cuanto conducta seguramente muy vieja, que ha podido ser ‘aceptada en su momento’ como práctica fundamental en un sistema social. Aparecen así las prácticas educativas insertas en el ámbito más amplio de las prácticas sociales: es decir que se articulan con otras prácticas, haciendo aparecer los complejos procesos históricos de transformación y de diferenciación de las mismas (Guyot, Marincevic, y Luppi, 1992: 40-41).

Una práctica solo puede ser entendida en términos de regímenes de práctica, que tienen con el lugar de encadenamiento de lo que se dice y de lo que se hace, de las reglas que se imponen y de las razones que se dan, de los proyectos y de las evidencias (Foucault, 1985:218). Este intersticio entre el saber y el hacer es donde intentamos indagar el dispositivo pedagógico, los procesos de escolarización como se fueron constituyendo en el aparato educativo. A partir de las lecturas de los textos de Olga Lucía Zuluaga Garcés “El maestro define su práctica pedagógica”; “Pedagogía e Historia”. Alberto Martínez Boom “Educación y Modernidad: una escuela para la democracia” Capítulo: “La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea”, “Pedagogía: saber, práctica y disciplina”. Violeta Guyot, Juan Marincevic, Alberto Luppi, “Poder Saber la Educación”; Violeta Guyot, Juan Marincevic y Marcela Becerra Batán “Los usos de Foucault”.

Investigar los dispositivos institucionales donde se va conformando la escolarización, permite visibilizar las relaciones de poder y saber entre los sujetos insertos en sus propias prácticas institucionales y los modos en que éstas operan y se despliegan en el campo de la educación.

Desde este punto de vista, se torna de suma importancia emprender un análisis genealógico para la reconstrucción del legado y la recepción de Foucault en el campo de la pedagogía en Colombia y Argentina en la emergencia de estos primeros estudios. En ese sentido se retoma el concepto genealógico que Foucault describe en el texto Nietzsche, la genealogía y la historia donde sostiene: “La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas” (Foucault, 1992:7). Se trata de explicar cómo se dio ese proceso de constitución de la historia de las prácticas pedagógicas en Latinoamérica y específicamente el caso de Colombia y Argentina.

Hacer una genealogía de la historia de las prácticas pedagógicas latinoamericanas, implicará así, poder analizar cómo se fue conformando la Pedagogía como un campo discursivo históricamente normalizador y disciplinador. La genealogía como método de análisis, nos posibilitaría abordar el campo de la pedagogía en el contexto latinoamericano a partir de aquellos intelectuales que se han sentido interpelados y han utilizado los conceptos de Foucault para pensar el sujeto de la educación en lo micro y macro educativo con sus

discontinuidades, fisuras, acontecimientos, relaciones de poder y saber al interior de un dispositivo escolar.

Entendiendo que el saber pedagógico desde su emergencia en Latinoamérica fue constituido como un campo de tensiones entre aquellos que la concebían como un saber atravesado por el pensamiento único, colonizado por el discurso neoliberal y aquellos que la piensan como un saber desde el punto de vista crítico, emancipador y liberador. Todo ello, nos remite a otro concepto del análisis genealógico: la emergencia.

La emergencia es pues, la entrada en escena de las fuerzas; es su irrupción, el movimiento del golpe por el que saltan de las bambalinas al teatro, cada uno con el vigor y la juventud que le es propia. Lo que Nietzsche llama la *Entstehungherd* del concepto de bueno no es exactamente ni la energía de los fuertes, ni la reacción de los débiles; es más bien esta escena en la que se distribuyen los unos frente a los otros, los unos por encima de los otros; es el espacio que los reparte y se abre entre ellos, el vacío a través del cual intercambian sus amenazas y sus palabras. Mientras que la procedencia designa la cualidad de un instinto, su grado o su debilidad, y la marca que éste deja en un cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento... (Foucault, 1992:17).

Siguiendo a Foucault, la emergencia se produce en esos espacios de poder donde operan estratégicamente los sujetos en un campo de desplazamientos, rupturas y discontinuidades, bajo un cuerpo normativo, aparato legal, constituyendo subjetividades pedagógicas.

Resulta relevante como en el caso de Olga Lucia Garcés³⁵ y Alberto Martínez Boom ponen como centro de problematización al sujeto, sea este el maestro, el pedagogo, el educando. El sujeto se constituye en el entramado de las redes o líneas poder de un dispositivo educativo transformándose en un sujeto sujetado; pero también puede traspasar los bordes del mismo transformándose en un sujeto cuestionador de las evidencias, de las certezas. La conformación de la subjetividad depende de unas condiciones de posibilidad históricas en las

³⁵Olga Lucía Zuluaga se apropia de los conceptos de Michel Foucault desde el presente, realizando una lectura desde la Práctica Pedagógica. Sus primeras incursiones se vinculan a la etapa arqueológica en sus trabajos como: *Filosofía y Pedagogía* (1975); *Didáctica y conocimiento* (1977); *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* (1978); *Pedagogía e Historia* (1984). En sus producciones aparecen conceptos tales como: saber pedagógico, práctica pedagógica, sujetos pedagógicos, Pedagogía, Archivo Pedagógico, formaciones discursivas, enunciados, disciplinas, entre otras.

que un dispositivo se encuentra inserto. La noción de dispositivo desde el posicionamiento de Gilles Deleuze (1989) implica que el mismo está conformado por diversas líneas de diferente naturaleza. Las líneas de visibilidad que refieren a los regímenes de luz en diferentes umbrales, aquello que se hace visible al sujeto y lo que aparece bajo formas ocultas, vedadas, encubiertas. Esta es la novedad del dispositivo, lo que puede verse y lo invisible. Lo que puede decirse en unas determinadas condiciones de posibilidad histórica, es lo que remite a las líneas de enunciación.

La teoría del dispositivo refuerza el programa genealógico y nos permitirá encontrar en esta indagación encontrar aquellas rarezas, aquellos puntos de tensión, juegos de poder-saber que se dieron en los intelectuales antes mencionados. Aquí toma dimensión la emergencia del sujeto maestro y su constitución en el campo de la Pedagogía.

La dimensión del sí mismo del dispositivo es analizada particularmente en relación al tema del sujeto maestro cuyo enunciado aparece en forma recurrente y como eje problematizador de la pedagogía colombiana. En esta dimensión Foucault introduce la línea de fuga permitiendo a los sujetos problematizar su ser y hacer en la búsqueda de la transformación de sí mismo en una nueva manera de pensar las cuestiones presentes, lo diferente, lo oculto, lo desconocido. A este concepto se articula con el de las tecnologías del yo, una dimensión importante para analizar como el sujeto se conoce a sí mismo y como es capaz de transformar al otro:

(...) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990:48)

Las transformaciones que se producen en el sujeto dependen de condiciones de posibilidad históricas en la que los sujetos se encuentran insertos. Un sujeto a partir de ciertas tecnologías, puede generar o promover nuevas formas de subjetividad, que le sirven al mismo tiempo para generar nuevas prácticas de libertad. Aquí el sujeto se posiciona como cuestionador de las evidencias, intenta elaborar nuevas herramientas para pensar y hacer de otro modo.

Se trata -en términos de Foucault- de descender hasta el estudio de las prácticas pedagógicas concretas en las que se construye y modifica la experiencia que los sujetos intelectuales tomados como objeto de estudio tienen en relación a sí mismos. De allí que el maestro debe conocerse y cuidarse para operar como mediador en relación con los otros sujetos pedagógicos. Este conocerse implica una cuestión muy profunda: una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa, es decir, un trabajo de reflexión sobre sus propias prácticas. Este trabajo se torna sumamente importante a la hora de promover nuevas formas de subjetividad. Exigiría operar un giro pedagógico para plantear ciertas formas de problematización de las prácticas pedagógicas orientadas a la construcción y a la transformación de la subjetividad. El maestro es quien ofrece las herramientas al sujeto para cuidarse a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo.

Consideraciones metodológicas

En coherencia con la opción teórica- epistemológica escogida en una Historia de las Prácticas Educativas en clave genealógica la investigación a emprender será de tipo cualitativa teórica-hermenéutica. Lo que se aspira es la búsqueda de sentido emprender un recorrido histórico sobre los usos de la caja de herramientas de Michel Foucault en el ámbito de la Pedagogía y poder desentrañar la constitución del sujeto pedagógico en nuestra actualidad.

...permita extender la influencia de la hermenéutica como búsqueda interpretativa de sentido en las raíces mismas de los paradigmas opuestos al positivismo, así como en todas las metodologías y métodos de investigación cualitativa. A través de una ontología ligada al reconocimiento de múltiples realidades como asimismo múltiples sentidos y de naturalezas más bien intersubjetivas; una epistemología que asume que es posible comprenderlas (antes que conocerlas) mediante una metodología centrada en el ejercicio interpretativo continuo del texto/diálogo/realidades, podemos darnos cuenta de su diferencia con el positivismo (Maldonado Oñate, 2016:2-3).

Esta perspectiva que asumimos lejos de ser lineal y superficial se aleja de paradigmas tradicionales de reconstrucción histórica, acude al método genealógico para mirar más de cerca su objeto y así problematizar con otros lentes, nuestro objeto de estudio a la luz de los abordajes históricos-filosóficos que proponen los estudios de Michel Foucault. El mismo será atravesado por una mirada geopolítica latinoamericana, lo que permitirá trazar desde una perspectiva genealógica la emergencia y la procedencia de las prácticas pedagógicas en Colombia y Argentina, sus rupturas y continuidades.

El concepto de geopolítica se aborda desde las categorías ofrecidas en el texto de Michel Foucault, el Nacimiento de la biopolítica. Destacar la influencia de los organismos entre ellos: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el BID y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe creada el 25 de febrero de 1948), en la emergencia de las políticas educativas implementadas en Latinoamérica y particularmente en el caso argentino. Los aspectos visibles en el campo de la educación fueron: financiamiento, diseños curriculares, prácticas pedagógicas, cierre y creación de carreras, líneas de investigación, capacitación y evaluación de las instituciones escolares, vínculos pedagógicos, evaluación de los aprendizajes, entre otros dispositivos que constituyeron el Sistema Educativo en todos sus niveles. Foucault destaca en el Nacimiento de la biopolítica cómo este neoliberalismo se hizo extensivo a otras esferas de la vida como los procesos relativos a la mortalidad, natalidad, longevidad, epidemias, es decir, a fenómenos relativos a la salud de la población y el control de la misma. Desde esta perspectiva el neoliberalismo implicó trascender las fronteras de lo estrictamente económico para abarcar otras esferas sociales produciendo el control y la sumisión de los sujetos a una lógica estrictamente del mercado. Esta lógica del mercado cuantifica los sujetos reduciendo a los mismos a un mero criterio de producción que va más allá de lo estrictamente pedagógico, es decir, se instala en la vida misma de los sujetos y en los cuerpos como forma de control. Foucault destaca:

En primer término, la generalización de la forma económica del mercado, más allá de los intercambios monetarios, funciona en el neoliberalismo norteamericano como principio de inteligibilidad, principio de desciframiento de las relaciones sociales y los comportamientos individuales. Esto significa que el análisis en términos de economía de mercado o, en otras palabras, de oferta y demanda, servirá como esquema capaz de aplicarse a ámbitos no económicos... (Foucault, 2007:280).

Se trata de asumir una mirada del conocimiento y de la realidad, entendida como un proceso inacabado pensado y construido desde las múltiples tensiones que se producen en un momento histórico singular. En este sentido la flexibilidad constituye un eje central en este proceso de investigación, realizando un abordaje complejo de las prácticas, lo que permitirá ir haciendo los ajustes teóricos y conceptuales necesarios acorde a las situaciones que se vayan presentando durante el proceso de investigación. Esto implica una actitud abierta y creativa del investigador, atento a situaciones nuevas e inesperadas, permitiéndonos la posibilidad de reformular las preguntas, volver a incursionar en los espacios para desentrañar las relaciones de saber y poder que han operado en diferentes momentos históricos con la finalidad de responder a una urgencia al interior de micro-espacios pedagógicos.

Acerca de la genealogía como método de historia de las prácticas

Se propone este método como una forma de hacer historia, de manera detallada, minuciosa, buscando diversas fuentes de información sobre el tema que se indaga. Contrariamente a lo que se piensa como una historia lineal, la genealogía indaga en la historia producida por rupturas, discontinuidades, que hacen de los acontecimientos una trama compleja de elementos que lo conforman. Permite poder visibilizar las prácticas discursivas en las dispersiones, en los juegos de relaciones de poder, indagar prácticas educativas que se fueron conformando al interior de dispositivos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico.

El método genealógico exige así un trabajo paciente de documentación, de búsqueda, acumulación y examen de materiales escritos o dichos. Pero estos materiales los busca el genealogista allí donde menos se los espera, en “bajos fondos”, en márgenes, en lo dicho cotidianamente. Los busca y encuentra en ámbitos heterogéneos y dispersos, es decir, en los múltiples y diferentes escenarios posibles de aparición del acontecimiento (Martínez Novillo, 2010:1-12).

La importancia del análisis de los discursos es fundamental para entender la irrupción del acontecimiento, en determinadas prácticas educativas que emergieron en un momento histórico determinado y en determinadas condiciones de posibilidad que tuvieron por

finalidad la de responder a una urgencia. Hablar de discursos desde el análisis genealógico es, hablar de prácticas discontinuas y específicas que constituyen objetos, verdades morales, y que se articulan con cuerpos.

Se trata de incursionar en una historia de las prácticas pedagógicas efectivas, en los intelectuales que hicieron uso de la caja de herramientas de Michel Foucault. En la emergencia del pensamiento es donde podemos develar lo nuevo del acontecimiento.

Los documentos históricos se inscriben como discursos (uno de los componentes centrales de la caja de herramienta foucaulteana) con la particularidad de atravesar al sujeto y situarlo dentro de un dispositivo. Como señala Foucault el discurso está en relación a la ley y si logra obediencia o acatamiento es porque el sujeto le otorgó ese poder. En este sentido se torna una urgencia realizar un análisis genealógico de la materialidad documental como: libros, crónicas, registros, leyes, disposiciones reglamentarias, documentos que se materializan en instituciones, costumbres, necesidades, objetos, prácticas mudas. Una investigación genealógica implica preguntarse desde nuestra actualidad, en el entramado de prácticas discursivas y no discursivas que van constituyendo modos de subjetividad.

La importancia del análisis de los discursos es fundamental para entender la irrupción del acontecimiento en prácticas educativas que emergieron en un momento histórico determinado y en bajo ciertas condiciones de posibilidad que tuvieron por finalidad la de responder a una urgencia. Hablar de discursos desde el análisis genealógico es, hablar de prácticas discontinuas y específicas que constituyen objetos, verdades morales, y que se articulan con cuerpos.

El discurso, entendido como uno de los conceptos claves de su caja de herramientas que proporciona este abordaje, transversaliza los sujetos y sus relaciones al interior del dispositivo, a la vez que ejerce un dominio singular en las instituciones educativas; el discurso, y su fuerza, puede llegar a ejercer tanto poder sobre los sujetos que hasta podría lograr disciplinar, controlar y dominar sus cuerpos. Es decir, se van constituyendo a sí mismos a través de un cierto número de prácticas conformadas a través del juego de las relaciones de poder y saber.

La práctica pedagógica se constituye así en una práctica de discursiva de un saber determinado, estableciendo las relaciones entre los elementos que la conforman en un proceso de continuas transformaciones, superando la imagen de algo estático y perfectamente

definido. Desde esta metodología de abordaje, Roger Chartier plantea la complejidad de las prácticas discursivas.

La práctica discursiva es pues una práctica específica (“extraña” escribe Foucault en algún dado), que no reduce todos los otros “regímenes de práctica” a sus estrategias, sus regularidades y sus razones. En este sentido, las posiciones actuales que asimilan las relaciones sociales a prácticas discursivas considerando, por ejemplo, que “las exigencias de delimitar el campo del discurso respecto de realidades sociales no discursivas que yacen tras él, apuntan invariablemente a un dominio de acción también constituido discursivamente. Distinguen en efecto entre diferentes prácticas discursivas –diferentes juegos de lenguaje– más que entre fenómenos discursivos y no discursivos” anulan –de manera errada, a mi entender– la diferencia radical que separa “la formalidad de las prácticas” (para retomar una categoría de Michel de Certeau) y las reglas que organizan la producción de los discursos (Chartier, 1996: 28-29).

Las prácticas discursivas se construyen y funcionan a partir de una multiplicidad de poderes, produciendo relaciones cambiantes, reversibles e inestables entre los diferentes sujetos. El poder está diseminado en diversos puntos produciendo sujetos, estrategias, tejiendo redes que van constituyendo nuevas prácticas. Las relaciones de poder en distintos niveles, bajo formas distintas, construyéndose y modificándose a sí mismas. Al mismo tiempo estas relaciones se construyen en una situación estratégica compleja en la que por lo menos debe haber una cierta forma de libertad. El poder sólo puede ser ejercido sobre el otro en la medida en que este último tenga alguna posibilidad de resistencia, porque si esta no existiera, no habría relaciones de poder. Los puntos de resistencia están en todas partes dentro de la red de poder; estos desempeñan en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de impacto. Parafraseando a Foucault, Los puntos de resistencia atraviesan las estratificaciones sociales y las unidades individuales. El poder opera sobre diferentes puntos, encadenándose unos con otros formando dispositivos de conjunto. Estos dispositivos desencadenan estrategias sutiles, implícitas, determinando la naturaleza de los mismos.

El funcionamiento de las estrategias en las prácticas discursivas y no discursivas van constituyendo el campo de la Pedagogía. En este juego complejo e inestable de prácticas es preciso considerar una red de poder que atraviesa los sujetos pedagógicos produciendo

saberes pedagógicos, reglamentos, leyes, disposiciones arquitectónicas, prácticas pedagógicas, currículum, con la finalidad de responder a una urgencia.

En este sentido, la caja de herramienta Foucaultiana, nos posibilitará comprender las condiciones de posibilidad en las cuales se enmarcan las prácticas educativas en el contexto latinoamericano.

Reflexiones finales

El diagnóstico y profundización teórica en esta investigación, posibilitará pensar dispositivos pedagógicos orientados a promover nuevas formas de subjetividad que impliquen un cuidado de sí y del otro, haciendo de la educación un espacio de libertad y transformación. Este cuidado de sí se realiza a través de un proceso de autoconocimiento, un ejercicio sobre consigo mismo que implica una profunda transformación.

Cabe destacar aquí que la conformación de la subjetividad depende de las condiciones de posibilidad que brinde el dispositivo en el que uno se encuentra inserto. ¿Es posible en esas condiciones históricas de posibilidad pensar en una pedagogía como práctica de libertad que permita generar nuevas formas de subjetividad?

Este interrogante que nos hemos planteado como punto de partida en la tesis, permite indagar si la pedagogía puede ser pensada como un saber parresiasta. Este último concepto el de “parresía”, el maestro cumple un papel central ya que es quien debe despertar en sus discípulos la preocupación por uno mismo, de cuidar de sí, de generar constantemente nuevas prácticas que le sirvan para cuestionar la realidad en la que se encuentra inmerso.

Nuevas subjetividades son posibles si los diversos sujetos pedagógicos generan líneas de fuga al interior de sus propias prácticas pedagógicas. Esto permitirá evidenciar que los sujetos pedagógicos podrán arribar a la creación de nuevos dispositivos y generar prácticas libertarias.

Hoy más que nunca la educación requiere de sujetos libres, capaces de afrontar los desafíos que la sociedad impone, para producir nuevas subjetividades y vínculos de afectación que permitan generar una nueva pedagogía que implique una mirada hacia uno mismo para poder ir al encuentro con el otro.

Podemos decir, que se espera que esta indagación apunte a echar luz al cuidado de uno mismo y del otro en el campo de la educación, como una forma de cuestionamiento constante de las evidencias. En el texto de Michel Foucault *Las Tecnologías del Yo*, Morey plantea en la introducción:

Y es que mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos (Foucault, 1990:44).

En este marco poder recuperar las trayectorias académicas de los intelectuales latinoamericanos que se fueron apropiando del pensamiento de Michel Foucault en el campo de la educación ha significado mirar más de cerca al sujeto pedagógico, las prácticas de libertad, los procesos de constitución subjetiva y en definitiva los efectos que produce una teoría en la subjetividad de quien se siente atravesado por ella, y cómo la teoría foucaultiana impactó en sus prácticas como docentes investigadores.

Operar un giro en las prácticas pedagógicas se torna crucial en este momento histórico por el que está atravesando la pedagogía. Este giro debe consistir en una profunda conciencia de quien es uno mismo y en qué lugar se encuentra operando. Poder transformar los dispositivos de formación pedagógica en espacios de libertad para enseñar y producir nuevos saberes; generar nuevas preguntas que orienten la reflexión constante sobre la propia práctica, no sólo del maestro formador, sino también de los sujetos en formación. Como señala Foucault: “La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma deliberada asumida por la libertad.” (Foucault, 1996:148).

Referencias

- Chartier, R. (2006): “Escribir las prácticas”. Manantial. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1980) “Microfísica del poder”. Edición La Piqueta. Madrid.
- _____ (1985) “Nietzsche, la genealogía y la historia”. En O. Teran (comp.). El discurso del poder. Folios. Buenos Aires, Argentina.

- _____ (1990) “Tecnologías del yo”. Paidós. Barcelona.
- _____ (2007) “Nacimiento de la biopolítica”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Guyot, V. (2011) “Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico”. Lugar editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Guyot, Marincevic y Luppi (1992) “Poder Saber la Educación”. Lugar editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Maldonado Oñate, R. (2016) “El Método hermenéutico en la investigación cualitativa”. Disponible en la Web el 4/06/19: <https://www.researchgate.net/publication/301796372>.
- Martínez-Novillo, J. (2010) “Genealogía y Discurso. De Nietzsche a Foucault”. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. ISSN 1889-7231. Disponible en la Web: <https://webs.ucm.es/info/nomadas/26/javierrujas.pdf>.

CAPÍTULO 7

LA VISIÓN NEOLIBERAL EN EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LOS BONOS EDUCATIVOS: O SOBRE CÓMO LAS VAQUITAS SIEMPRE SE ENAJENAN

Prof. Verónica Quiroga^{36*}

El pasado nunca está muerto. De hecho, nunca es pasado.

William Faulkner

Carta a Delio Gramsci

[Fecha indeterminada; Lettered al Carcere, 895]

Carissimo Delio,

me siento algo cansado y no puedo escribirte mucho. Tú escíbeme siempre y acerca de todo lo que te interese en la escuela. Yo creo que te gusta la historia, como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque se refiere a los hombres vivos, y todo lo que se refiere a los hombres, a cuantos más hombres sea posible, a todos los hombres del mundo en cuanto se unen entre ellos en sociedad y trabajan y luchan y se mejoran a sí mismos, no puede no gustarte más que cualquier otra cosa. Pero ¿es así? Te abrazo,

^{36*}Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Realizó estudios de Postgrado en la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. En la actualidad realiza cursos correspondientes al Doctorado en Educación de la UNSL. Docente responsable de "Política Educativa" para la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Docente Colaboradora en "Introducción a la Ingeniería en Alimentos" para la Ingeniería en Alimentos de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, UNSL. Desde 2003 realiza tareas de investigación dentro de proyectos acreditados de la UNSL referidos al análisis de las políticas educativas recientes correspondientes a los ámbitos internacional, nacional y provincial. Actualmente, se desempeña como Investigadora dentro del Proyecto Consolidado N°4-2620: "Ética, Bioética y Derechos Humanos en el Sur Global", dirigido por el Dr. Ramón Sanz Ferramola, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Correo de contacto: mvquioga@unsl.edu.ar

Acerca de un Objeto de Estudio que data de más de dos décadas: ¿implica una investigación histórica?

La motivación central que originó la construcción de este objeto de investigación tuvo que ver con un aspecto insinuado, con poca frecuencia por los intelectuales y, es que el cuantioso caudal de producciones investigativas de diverso signo ideológico sobre la Educación Pública, ha servido en su mayoría a dar por supuesto un deficiente funcionamiento de ésta, mientras, que, en contrapartida, se dispone de escaso conocimiento sobre la Educación Privada y su aparente declaración de ser “sin fines de lucro”. Esta situación arroja, al menos, dos consecuencias. Una de ellas ha tenido que ver con diversos intentos de reforma sobre la Educación Pública, propiciados por sectores reaccionarios que promueven su privatización y/o mercantilización. La otra consecuencia se vincula con la construcción de un sentido común con el que han cooperado los medios de comunicación masiva del *establishment* y el poder político sobre la aparente mejor calidad de la Educación Privada, valorada como un ámbito de excelencia frente a la desgracia que implica “caer” en la escuela del Estado³⁷.

Frente a esta motivación, el interés de investigación emerge a partir de la sanción de la Ley N°5253/01³⁸ de Educación Pública de Gestión Privada de la Provincia de San Luis que contenía un nuevo mecanismo de financiamiento denominado “aporte estatal subsidiario de equidad o bono educativo”. En consecuencia, constituye una preocupación develar qué sectores impulsaron esta política y la repercusión que ha tenido en función de los fines con los que apareció, definidos como la maximización de la libre elección del establecimiento escolar y el mejoramiento de la equidad educativa.

El objeto de estudio de esta investigación está constituido por los bonos educativos en las escuelas privadas de San Luis. En torno a este objeto se entran tres preguntas de investigación. La primera pregunta gira sobre cómo fue el proceso de construcción de los bonos educativos para la Enseñanza Privada en la Provincia de San Luis. El segundo

³⁷ Recuérdese el discurso presidencial de Mauricio Macri del 21 de marzo de 2017 en la presentación de los resultados del Operativo de evaluación nacional “Aprender”.

³⁸ Esta norma fue ratificada mediante la Ley N°5.549/04, aún en vigencia.

interrogante apunta a conocer cuáles han sido las perspectivas de los diversos sujetos con relación a la implementación de los bonos para la Enseñanza Privada. Como última pregunta resulta necesario interrogarse sobre cuáles son los efectos que generaron los bonos educativos en la Provincia de San Luis.

Frente al interrogante del título, la respuesta presumiría la negación. Más allá de su vigencia jurídica, este objeto no puede pensarse descontextualizadamente. Y como se abordará a continuación, los momentos históricos en que este mecanismo de financiamiento cobra mayor vitalidad y vigor son aquellos en los que se produjeron agudas crisis de la sociedad capitalista: 2001, 2004 y 2020. En estos escenarios, el Estado sale en socorro del capital, en el que están también las escuelas privadas.

La reverberación de un objeto de estudio en distintos momentos históricos evoca la frase de Marx según la cual “La historia ocurre dos veces: la primera vez como una gran tragedia y la segunda como una miserable farsa” (2009, p.17), sin embargo, ¿cuál es la opción epistemológica más fructífera para reconstruir este objeto intermitente? En el siguiente apartado, se tensionarán dos visiones epistemológicas. Por un lado, la perspectiva hegemónica vinculada a la figura del rizoma y por el otro, la aportada por el materialismo histórico con particular referencia a las argumentaciones de Walter Benjamin.

¿El pasado nunca está muerto?

El fragmento del siguiente cuento de Salman Rushdie (1991) plantearía la moraleja sobre la persistencia de la Historia, una suerte de mito del eterno presente

Érase una vez, en el país de Alifbay, una ciudad triste, la más triste de las ciudades, una ciudad tan míseramente triste que hasta había olvidado su nombre. Estaba junto a un mar lúgubre lleno de peces taciturnos que tenían un sabor tan insípido que te hacían eructar de melancolía aunque el cielo estuviera azul.

Al norte de la ciudad triste había grandes fábricas en las que (según me han contado) se producía, envasaba y despachaba tristeza a todo el mundo que nunca parecía tener bastante. Las chimeneas de las fábricas de tristeza vomitaban un humo negro que se cernía sobre la ciudad como una mala noticia(...)

Cuando llegaron a la ciudad triste todavía llovía a cántaros. Muchas calles estaban inundadas. '¿Qué importa? -exclamó RasidKhalifa alegremente-. Vamos andando a casa. Hace años que no me mojo bien.'(...)

Al cabo de un rato, Harún advirtió que, realmente, las calles de la ciudad estaban llenas de gente que jugaba como ellos, corriendo, saltando, salpicando, cayéndose y, sobre todo, desternillándose de risa.

_Parece que, por fin, esta vieja ciudad ha aprendido a divertirse -sonrió Rasid.

_Pero ¿por qué? -preguntó Harún-. En realidad, nada ha cambiado, ¿verdad? Mira, las fábricas de tristeza no han dejado de trabajar. Desde aquí se ve el humo. Y casi todo el mundo sigue siendo pobre...

_Eh, tú, cara larga -gritó un anciano caballero que debía de tener por lo menos setenta años pero que bailaba por las calles inundadas agitando un paraguas doblado como si fuera una espada-. No nos vengas a nosotros con Canciones Tristes.

RasidKhalifa se acercó al caballero.

_Hemos estado fuera de la ciudad, señor. ¿Ha ocurrido algo? ¿Acaso un milagro?

_Es la lluvia -respondió el vejstorio-. Hace feliz a la gente. Incluyéndome a mí. ¡Yajaaaa... Yupiiii! -y se alejó deslizándose por la calzada(...).

_Yo te diré el motivo de esta alegría -dijo un policía que pasaba flotando en un paraguas vuelto del revés-. Hemos recordado el nombre de la ciudad.

_Di, pronto, ¿cuál es el nombre? -preguntó Rasid, muy excitado.

_Kahani -dijo el policía alegremente mientras se alejaba por la inundada calle-. ¿No es un hermoso nombre para una ciudad? Significa historia, ¿saben? (...).

La latencia o perennidad de esta política de financiamiento educativo por la demanda, según la cual el dinero “sigue” al individuo para hacer un uso más eficiente de los recursos públicos puede adquirir la expresión concreta de la asignación de bonos educativos. Como se abordará más adelante, ha habido diferentes momentos en que esta política de financiamiento se ha implementado. ¿Cuáles podrían ser los posibles marcos epistemológicos para comprender este objeto de estudio?

Uno de esos enfoques, hegemónico dentro de la historiografía y la comprensión de

los devenires sociales de estas últimas décadas, lo aporta la epistemología rizomática desarrollada por Gilles Deleuze y Félix Guattari a partir de la década del setenta del siglo pasado con su obra *Capitalismo y Esquizofrenia* (1972). El modelo del rizoma es consustancial del pensamiento posmoderno y se autoproclama como un “caosmos-raicilla” (Deleuze, 2008), en un mundo en el que impera el caos. De acuerdo con este modelo, la multiplicidad es reconocida pero sin que se establezcan relaciones de superioridad-subordinación entre los eventos de la realidad. En palabras de Deleuze “el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos (...). En un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba” (2008, pp.12-13). Este modelo está integrado por una serie de principios de conexión, heterogeneidad, multiplicidad, ruptura asignificante, cartografía y calcomanía. En su rechazo de la cultura arborescente, que se ligaría a la tradición de los “grandes relatos”, el objeto rizomorfo está conectado en una suerte de maraña de conexiones en las que “no hay unidad que sirva de pivote (...) en un rizoma sólo hay líneas” (2008, p.14). De algún modo, esta proclamada imposibilidad de construir un conocimiento holístico, entraña una posición nihilista sobre la comprensión y el conocimiento de la realidad, porque como el propio autor expresa dentro de la caótica multiplicidad, el rizoma no se deja codificar, es un mapa abierto, desmontable; ajeno al análisis de una estructura profunda que desde esta matriz forma parte del pensamiento más caduco.

Deleuze no sólo traza algunas líneas sobre este acercamiento epistemológico rizomático, sino que milita en contra de aquella matriz preocupada por develar regularidades con diferentes intencionalidades que caracterizaban a los modelos decimonónicos de los “grandes relatos”. El Deleuze combatiente lleva su pancarta que dice “Estamos cansados del árbol. No debemos seguir creyendo en los árboles, en las raíces o en las raicillas, nos han hecho sufrir demasiado (...) El pensamiento no es arborescente” (2008, p.20). En este sentido, le preocupa la particular presencia que el árbol tiene en la realidad occidental, “Occidente tiene una relación privilegiada con el bosque y con el desmonte” (2008, p.23). Con referencia a América, Deleuze señala que

el flujo del capital produce un inmerso canal, una cuantificación de poder, con ‘cuantos’ inmediatos, en el cada cual se aprovecha a su manera de la circulación del flujo-dinero(...) todo se reúne en América, a la vez árbol y canal, raíz y rizoma. (2008,

p.24)

Como puede advertirse en estas argumentaciones sobre la epistemología y la gnoseología rizomorfa, no hay una dimensión que aluda a la denuncia y la posibilidad de una praxis colectiva deliberadamente transformadora de las relaciones de explotación sobre la sociedad y la naturaleza porque se niega la expansión y la existencia misma del capitalismo (2008, p.24) según lo afirma el filósofo francés. En resumen, el modelo del rizoma en tanto tejido de conexiones que no forman estructuras, sino líneas, es azar y caos, con una entidad de desarrollo esquizoide y, por ende, invalida la comprensión holística, integrada, de la multiplicidad de dimensiones de la realidad. En palabras de Deleuze

A diferencia de los árboles y sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple.

No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. Constituye multiplicidades lineales de n dimensiones, sin sujeto ni objeto(...).

El rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentariedad, la estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza(...).

El rizoma es un sistema a-centrado, no jerárquico y no significativo, sin General, sin memoria organizadora o autómata central, definido únicamente por una circulación de estados. (2008, pp.25-26)

La imagen del rizoma obtura reflexionar sobre el carácter histórico del desarrollo de las sociedades y la implicancia de las prácticas humanas colectivas. Por lo tanto, obstaculiza la introducción del horizonte teleológico y utópico de la abolición de la explotación humana y las desigualdades sociales.

Una de las intencionalidades que atraviesa este trabajo de investigación sobre los bonos educativos, en tanto mecanismo de financiamiento por la demanda, se vincula a indagar si éstos son una novedad o en qué aspectos se introduce la novedad de esta política. Este ejercicio, aparece desdeñado desde lo que se ha inaugurado como la trayectoria

historiográfica hegemónica de la actualidad, signada por el abandono de las grandes narrativas identificadas con el ideal de progreso y emancipación. Desde esta vertiente posmoderna, consecuente y funcional al orden capitalista se plantea la dimisión de la concepción de totalidad, de teleología que no debe ser confundida con la monocausalidad y de utopía (Foster, 1999), aspectos que caracterizan, entre otros, al pensamiento marxiano. Con el abandono de estas concepciones, se silencian aquellas categorías útiles para la aprehensión de los fenómenos de la realidad. De la concepción de sociedad se pasa a la noción hayekiana de *catalaxia*, o aquel orden espontáneo del mercado en que los individuos se encuentran para el intercambio y tráfico de bienes (Hayek, 1966); de los constructos de clase al *homo oeconomicus* y de los grandes relatos de la Historia a la microhistoria, la teoría del caos, la historia de las mentalidades, la historia oral, el fin de la Historia. De alguna manera, se reedita la visión idealista hegeliana de acuerdo con la cual el discurso y en términos más cotidianos, las representaciones subjetivas, desplazan la observación directa e indirecta sobre las condiciones concretas en que los hombres viven, rechazándose cualquier realidad que exista fuera del texto. Desde esta perspectiva, como afirma Fontana

se optó por continuar los caminos abiertos por el post-estructuralismo a partir de Foucault, Deleuze o Derrida y se lanzaron al cultivo del tipo de historia posmoderno que rechaza las periodizaciones y las interpretaciones globales, y que pide la sustitución de la Historia, con mayúscula, por las historias, con minúscula, y de las afirmaciones sobre la realidad por metáforas(...) [representa] la obsesión por el discurso que está llevando a muchos a disolver los problemas reales en palabras y símbolos. (1998, p.271, traducción de la autora)

El enfoque posmoderno muestra cierto apego a metáforas y analogías del orden de la Naturaleza y, en particular, de la Botánica, para explicar las relaciones sociales... rizoma, árbol, raíz, hojas, bosque... En este sentido, el historiador posmoderno neerlandés, Franklin Rudolf Ankersmit en su oposición a los grandes relatos alega que

Comparemos la historia con un árbol. La tradición esencialista en la historiografía occidental focalizaba la atención del historiador en el tronco. Este fue, naturalmente, el caso con los sistemas especulativos. Ellos definían, por así decir, la naturaleza y la forma del tronco. El historicismo y la historiografía científica modernista, con la

atención (esencialmente encomiable) en lo que había realmente ocurrido en el pasado y con su falta de receptividad para esquemas apriorísticos, se situaban en las ramas. Aún, desde esa posición la atención permanecía focalizada en el tronco. De esta manera con sus antecesores especulativos, los historicistas y los protagonistas de la llamada historiografía científica incluso alimentaban la esperanza y la pretensión de conseguir, por fin, decir algo sobre el tronco. Los estrechos lazos entre esa denominada historia social científica y el marxismo son importantes en ese contexto. La historiografía, formulada de acuerdo con términos quiérase ontológicos, quiérase epistemológicos, quiérase metodológicos, desde los tiempos del historicismo siempre apuntó a la reconstrucción de la línea esencialista que impregnaba el pasado o partes del mismo.

Con la historiografía posmoderna, encontrada especialmente en la historia de las mentalidades, hubo, por primera vez, una ruptura con esa tradición esencialista, existente hacia siglos (...) La elección no recaía más sobre el tronco o las ramas, sino sobre las hojas. En la visión posmoderna de la historia, el objetivo no era más la integración, síntesis y totalidad, sino esos fragmentos históricos, que se tornaban los centros de atención(...). Hace quince o veinte años, nos hubiéramos preguntado espantados qué objetivo podría tener ese tipo de trabajo histórico, o qué estaba intentando probar. Y esa pregunta muy obvia hubiera sido inspirada, como siempre es, por nuestro deseo modernista de saber cómo funciona la maquinaria de la historia. No obstante, en la visión antiesencialista, nominalista, del posmodernismo, la pregunta perdió el sentido. Si de cualquier modo queremos adherir al esencialismo, podemos decir que la esencia no se sitúa en las ramas, ni en el tronco, sino en las hojas del árbol histórico [llevadas por el viento](...) Lo que resta ahora para la historiografía occidental es reunir las (...) y estudiarlas independientemente de su origen. (...) Lo importante ahora no es más el lugar que ocupaban en el árbol, sino el patrón que en este momento podemos deducir de ellas.(Como se citó en Foster, 1999, p.199)

Si las sociedades funcionan como los árboles, entonces la única posibilidad de transformación sería por un incidente extraño y distópico como el que muestra el

largometraje “The happening”³⁹ en el que las plantas se rebelan emanando una neurotoxina que provoca suicidios masivos. En consecuencia, la moraleja es que los seres humanos nada pueden hacer para torcer el rumbo de la historia para enfrentar la crisis civilizatoria actual que desnuda la exacerbación de las desigualdades.

Este paradigma hegemónico, abyecto por su acatamiento al capitalismo, vivifica el mito del eterno retorno, negador del futuro como posibilidad y reificador del presente a través de las aleatorias colecciones de fragmentos históricos, prescindentes de cualquier argumentación causal. De ese muestrario de instantáneas del presente difícilmente se pueda arribar a un análisis del pasado para su ulterior superación. En contraposición, se plantea la necesaria repolitización del examen del presente, reimplantando la consideración sobre el Estado (Fontana, 1998). De allí el carácter político de ese examen que reposiciona la mirada sobre las pugnas de poder y el combate de clases y, a la vez, aleja el fantasma de la concepción lineal y de progreso que ha teñido buena parte de la producción historiográfica. Este ejercicio no narra la secuencia de hechos exitosos en términos de evolución natural de los hombres, sino cómo fue la correlación de fuerzas sociales y qué intereses de clases primaron en función de la reunión de ciertos recursos de poder (ideológicos, políticos y económicos). En términos de Harvey Kaye (como se citó en Fontana) la historia es en definitiva el relato de la lucha de los hombres y de las mujeres por la libertad y por la justicia, es por ello un campo de disputa temido por las clases dominantes. Esta concepción plantea la apertura a la crítica de las condiciones de producción de la vida material. Desde una perspectiva marxiana la historia constituye un proceso objetivo porque es independiente de las representaciones subjetivas; contradictorio porque está signado por la tensión de intereses sociales antagónicos; social porque involucra a grupos o clases puestos en relación que actúan siguiendo diferentes grados de conciencia y guiados por determinadas intencionalidades o teleologías (Netto, 2006). Vale en este sentido, la argumentación que en 1859 el propio Marx expone

En la producción social de su vida, los hombres entran en determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura

³⁹*El fin de los tiempos*(2007), dirigida por M. NightShyamalan.

jurídica y política y a las que corresponden determinadas formas de la conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, es su ser social el que determina su conciencia. (Marx, 2008, p.97)

Contra la historia liliputiense, pareciera ser la opción más fructífera el estudio de la política de los bonos educativos de acuerdo con los aportes del materialismo histórico y descubrir, como señala Benjamin “las astillas incrustadas del tiempo mesiánico”(2004, p.58) o ciertas regularidades que contribuyan a la comprensión holística de la realidad social. A diferencia del modelo rizomorfo en el que las manifestaciones del fenómeno son desordenadas, caprichosas, sortear el análisis fenomenológico desde un sentido crítico revolucionario implica el ejercicio de armar un *puzzle*, o advertir el origen de las persistencias de las desigualdades e injusticias. En palabras de Benjamin el análisis de los hechos del pasado social tienen que poder contribuir a construir una vida futura que no implique amenazas (a perder el trabajo, el techo, el sustento, la vida misma) a la porción mayoritaria de la población. Este estudio tiene que ligarse a la denuncia sobre los perjuicios que contiene el avance capitalista,

Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo “tal y como verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro(...). El don de encender en el pasado la chispa de la esperanza sólo es inherente al investigador que está penetrado de lo siguiente: tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando éste venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer. (Benjamin, 2008, p.40)

El capitalismo, lejos del pregón de sus juglares, no conduce a sociedades en equilibrio, sino que las frecuentes crisis que observamos, son consustanciales a su desarrollo, porque “la tradición de los oprimidos nos enseña que la regla es el ‘estado de excepción’ en el que vivimos” (Benjamin, 2008, p.43). A diferencia del guión del largometraje “El fin de los tiempos” en que las relaciones sociales se vieron sacudidas por un ataque bioterrorista de los árboles, la rebelión de la naturaleza con el hombre; el capitalismo perecerá a partir de una praxis colectiva de transformación de las relaciones sociales cuya meta no sea más el lucro privado.

“El eterno resplandor de una mente sin recuerdos”, o el *déjàvu* de los bonos educativos

Benjamin advertía en una de sus tesis sobre el capitalismo que “este enemigo no ha cesado de vencer” (2008, p.40). En este sentido, una de las estrategias promovidas por los intelectuales del *mainstream* neoliberal ha sido por décadas la introducción del mecanismo de financiamiento de los bonos educativos que responde a las tendencias actuales basadas en el modelo de mercado (Moreno, 1998). Este modelo pretende la generación de *quasi* mercados en la educación (Whitty, 2000), a través de la aparición de proveedores de un servicio para captar usuarios o clientes y sobrevivir en la selva de la libre competencia. No obstante ello, también hay que reconocer que los bonos forman parte de una historia de vieja data desde la constitución misma del sistema educativo. A fines del siglo XIX, la Provincia de San Luis era gobernada por el mendocismo (ligado económica, ideológica y genéticamente a la familia Mendoza) representante local de Partido Autonomista Nacional (PAN) y vinculado a los intereses de la oligarquía argentina. Con Adeodato Berrondo, gobernador entre 1897 y 1900, surgió la “Ley de Instrucción Pública de la Provincia de San Luis”, sancionada por la Cámara Legislativa de la Provincia el 24 de julio de 1899 a través de la cual podría avizorarse la cepa que se replicó casi un siglo después en la Ley N°5.253/01. En su Capítulo X “Subvenciones” se establece:

Art. 52°.- El Gobierno de la Provincia subvencionará con cuarenta pesos a toda escuela particular en la campaña en que se eduquen más de cuarenta y cinco niños y con ochenta cuando se eduquen más de noventa, con la misma suma en la Capital cuando se eduquen más de cincuenta y cinco.

Art. 53°.- Estas subvenciones se pagarán de rentas generales y no de las destinadas a gastos de educación.

Art. 54°.- Todo Director de escuela particular que quiera acogerse a los beneficios de esta Ley deberá justificar en forma, que se encuentra en las condiciones del Art. 50°.

Aquella Ley de 1899 reconocía, cuarenta y ocho años antes de la Ley Nacional N°13.047/47, las subvenciones al ámbito privado, pero en función del número de alumnos, es decir un mecanismo de financiamiento por la demanda. La manera en que se pautaba la aplicación de este subsidio parecería haber inspirado a los legisladores en el año 2001 porque se preveía una asignación diferencial en función de la zona en que se ubicara el establecimiento escolar.

En el ámbito nacional, en el año 1923, el gobierno conservador de Marcelo Torcuato de Alvear, junto con su ministro de Instrucción Pública, Celestino Marcó, proveniente este último de la Sociedad Rural, impulsaban un nuevo embate contra la educación pública a través de un Proyecto de “Ley Orgánica de la Enseñanza”. En el Capítulo VIII “De las subvenciones y becas” se disponía:

Art. 72. –Los padres de familia de la campaña recibirán, por intermedio del jefe del registro civil correspondiente al distrito que habiten, un bono escolar para cada hijo de seis a catorce años de edad, a fin de que puedan costear con maestros particulares la enseñanza primaria, siempre que no exista escuela pública en la localidad.

Art. 73. –El maestro que acepte dichos bonos deberá inscribirse en el consejo escolar más próximo, pasar una planilla mensual con la nómina de sus alumnos y el aprovechamiento correspondiente, y la lista de los bonos en su poder.

El consejo escolar, previo informe de vecinos o de las autoridades locales a que pertenezca, girará los fondos respectivos por intermedio de la oficina de correos, sección postal.

Art. 74. –Los bonos escolares de enseñanza tendrán un valor de sesenta pesos anuales y se abonarán por mensualidades al maestro que dé la respectiva enseñanza.

Art. 75. –Las becas en cualquier orden de la enseñanza, se acordarán a los alumnos sobresalientes que no puedan costearse los estudios y consistirán en el pago por los respectivos consejos nacionales de las cuotas reglamentarias de los establecimientos en que dichos alumnos hagan sus estudios.

Resulta asombroso el parecido con los bonos puntanos, con la diferencia que éstos no suplen el pago de los salarios docentes por parte del Estado, sino que amplían las fuentes de financiamiento público, incluyendo un mecanismo basado en la demanda. En este sentido, se

podría advertir que no hay una perpetua recurrencia de los hechos de la historia, sino que frente a la pérdida del ejercicio de la memoria colectiva y politizada, las élites dominantes vuelven a desplegar sus ardidés, camuflados dentro de procesos de reforma para salvaguardar los intereses de las clases dominantes y su voraz afán de lucro. En ese sentido, antes de pensar en la inmediatez y la urgencia para emprender reformas o consentirlas, vale la pena el ejercicio retrospectivo, de análisis histórico-político o en palabras de Ferro (1993, p.5), “Controlar el pasado ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones e impugnaciones”.

La persistencia de la memoria

En este apartado cuyo título evoca al célebre cuadro del pintor Salvador Dalí, aquél de los relojes derritiéndose y uno de ellos repleto de hormigas en señal de putrefacción, se traza cierta constancia entre diferentes momentos históricos en que el mecanismo de financiamiento de los bonos educativos ha aparecido y cuyo denominador común pareciera ser la decadencia de los lazos sociales. Estos momentos estarían configurados por los años 2001, 2004 y 2020, esos “instantes de peligro” en que se produjeron agudas crisis de la sociedad capitalista. Como se advirtió inicialmente, en estos escenarios, el Estado sale en socorro del capital, en el que están también las escuelas privadas.

La aparición de los Bonos Educativos en el contexto del Argentinazo: La Ley Provincial de Educación Pública de Gestión Privada N° Ley N°5253, surge en el año 2001. Este fue el momento en que la Argentina registró una de las crisis más agudas que fue denominada como “Argentinazo”. Los momentos detonantes de esta crisis fueron el 19 y 20 de diciembre, pero en tanto proceso crítico, involucró diversos aspectos económicos, sociales y políticos. Entre los primeros, se destaca el desplante del Fondo Monetario Internacional (F.M.I.) con la frustración del “Megacanje”, la reducción de los sueldos en el sector estatal y el congelamiento de depósitos para evitar la fuga de divisas. En lo social, se produce “el piquetazo”, saqueos, una huelga general de las centrales de trabajadores (CGT y la CTA), manifestaciones con la consigna del ¡Que se vayan todos! y la extensión del pauperismo consolidado y la desocupación. En el terreno de lo político se incrementa la conflictividad social, la represión policial, la declaración del Estado de sitio y la insurrección obrera del 20

de diciembre que termina con la renuncia del entonces presidente, De la Rúa. El drástico saldo fue de treinta muertos y heridos y detenidos en todo el país. Frente a esa debacle, la pregunta es ¿quién asume las responsabilidades?

La burguesía local transfiere sus pérdidas al conjunto de la sociedad, socializando su bancarrota (...).

La burguesía argentina demuestra, en su conjunto, la desaparición de su necesidad de existencia y su transformación en parásito destructor de toda relación social. (Sartelli, 2007, pp.141 y 143)

Este episodio de la historia argentina no es ajeno a la aparición de los bonos educativos que constituyó un mecanismo más de financiamiento del Estado hacia la educación privada que, precisamente, registraba elevados índices de morosidad y abandono/migración hacia lo público.

Quien era Coordinadora de Educación Pública de Gestión Privada en la Provincia de San Luis en el año 2002, afirmó que

Los bonos fueron un apoyo fuerte a muchas instituciones que en ese momento estaban a punto de cerrar(...) producto de la crisis económica(...) estaban entre cerrar, convertirse en autogestionadas, viendo de qué modo salvaban la institución del cierre. Mucha gente de clase media, media baja que en ese momento había papás que perdían trabajos o que tenían sus trabajos pero que tenían tres hijos, cuatro hijos y pagar cuatro cuotas en una escuela privada se les hacía tremendamente difícil. Generalmente eran familias que ya tenían a sus hijos en la escuela y se les hacía cuesta arriba seguir manteniéndolos ahí y que si esos niños iban al sector estatal no había lugar dónde ponerlos. (Entrevista realizada el 11 de mayo de 2007)

Los Bonos Educativos en jaque en el contexto del Puntanazo

Esta crisis generalizada se desencadenó en la Provincia de San Luis en febrero de 2004. Como la crisis del 2001 tuvo múltiples aristas: la instalación de dos intendencias; el retiro de industrias y el aumento importante de la desocupación absorbida por el “Plan de Inclusión

de Social”⁴⁰, que implicó la legalización del empleo precario e informal; la Reforma del Código Procesal Penal que habilitaba allanamientos sin orden judicial previa; la intervención de alrededor de setenta escuelas; la cesantía de trabajadores y, entre los más importantes, la Ley de “Revisión de Leyes”⁴¹. A través de ella, el Poder Ejecutivo obligaba a revisar todo el plexo legal sanluiseño, en el que estaba incluida la Ley de Educación Pública de Gestión Privada N°5253/01. Como consecuencia, la conflictividad social aumentó al punto de organizarse la “Multisectorial del Pueblo de San Luis”⁴² y algunos sectores llegaron a solicitar la intervención federal de la Provincia. Los dueños de las escuelas privadas e integrantes de CODECSAL (Consejo Diocesano de Educación Católica de San Luis) ni bien obtuvieron la ratificación de la Ley, se retiraron de la lucha. Aún más, muchas escuelas privadas obtuvieron su oficialización y el incremento del subsidio para el pago de los salarios docentes.

Los Bonos Educativos en el “tiempo COVID”

Más allá de un escenario que ya venía siendo bastante desfavorable, el contexto de la pandemia del coronavirus exacerbó los aspectos negativos. La crisis actual reviste componentes inéditos en la historia de la humanidad. En palabras del politólogo, Atilio Borón (2020), se conjugan tres factores infaustos: pandemia, depresión económica y colapso climático. En este sentido, las propias voces del *mainstream* capitalista coinciden en los aspectos centrales de este diagnóstico. Paul Krugman (2020) señala que esta crisis será de tres a cinco veces peor que la de 2008. Es una crisis que se caracteriza por el descenso

⁴⁰ El Plan de Inclusión Social “Trabajo por San Luis” fue creado a través de la Ley N°5.373/03 para contener la creciente desocupación. La inscripción inicial en el Plan fue alrededor de 47.000 beneficiarios provinciales amediados del año 2003, sobre una población de 360.000 habitantes, de los que hay que descontar de más aquellas 18.000 personas que ingresaron en el Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar. El Plan, vulgarmente conocido como “Pico y Pala” constituyó un dispositivo de empleo precario para efectuar, fundamentalmente, tareas de forestación y roza (Quiroga, 2008, p.170).

⁴¹ La Ley de Revisión de Leyes Provinciales N°5.382/04 dispuso la revisión del plexo legal vigente a los efectos de su reordenamiento. La norma que no fuera ratificada quedaba sin efecto. La introducción de esta Ley instaló un escenario de vacío legal sobre aspectos sensibles a la vida en sociedad.

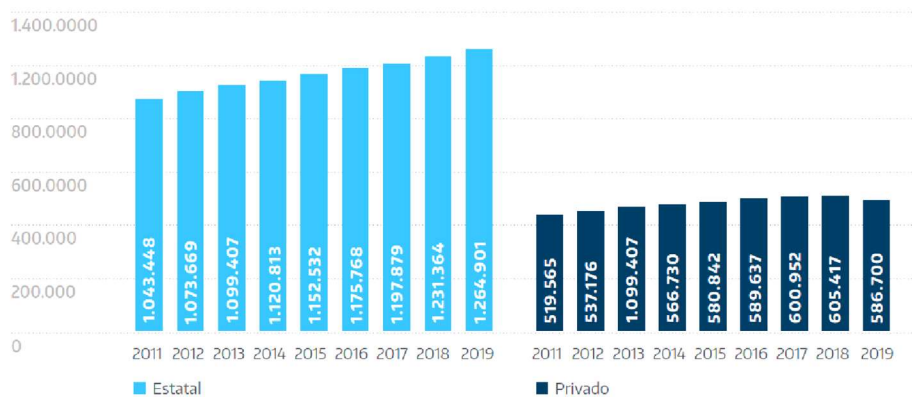
⁴² La conformación de la Multisectorial fue un movimiento heterogéneo que llegó a contar con la adhesión de sesenta y seis organizaciones. Este colectivo dio organicidad y visibilidad a la protesta social a través de numerosas marchas semanales, piquetes en calles y rutas, viajes al interior provincial para difundir e informar lo que ocurría en la ciudad capital, la realización del Foro Social Multisectorial y también desarrolló una prolífica difusión radial, televisiva, en medios escritos y en Internet de los sucesos conflictivos de 2004 (Funes, 2006).

importante del Producto Bruto Interno, un pronunciado crecimiento del endeudamiento y el déficit, y la pérdida descomunal de empleos. Asimismo, el proceso recesivo se agrava por el necesario distanciamiento social que conduce a una “economía de coma inducido” (Krugman, 2020)

Sin embargo, esta vez ha sido el Estado Nacional que sale en auxilio de las instituciones escolares privadas al incluirlas en el “Plan Progresar”, mediante la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N°470/20. Ello ha implicado el pago del arancel por parte del Estado destinado al estudiante que asiste a una institución privada⁴³. Esta medida no es sólo una respuesta frente a la morosidad que acentuó la pandemia, responde a la presión de diversas corporaciones de enseñanza privada que han venido observando la caída de la matrícula en sus instituciones estos últimos años. En efecto, el Anuario Estadístico 2019 del Ministerio de Educación de la Nación muestra que, por primera vez en dieciocho años, creció la población escolar de las instituciones públicas y cayó la de las privadas. Parte de este proceso en el que se toman sólo nueve años (desde 2011 hasta 2019) puede ser observado en las Figuras 1 a 3 en las que se compara la matrícula escolar de ambas modalidades (pública y privada) de los tres niveles escolares (Inicial, Primario y Secundario).

Figura 1

Alumnos de educación común según sector de gestión de Nivel Inicial. Años 2011 a 2019. Total país.

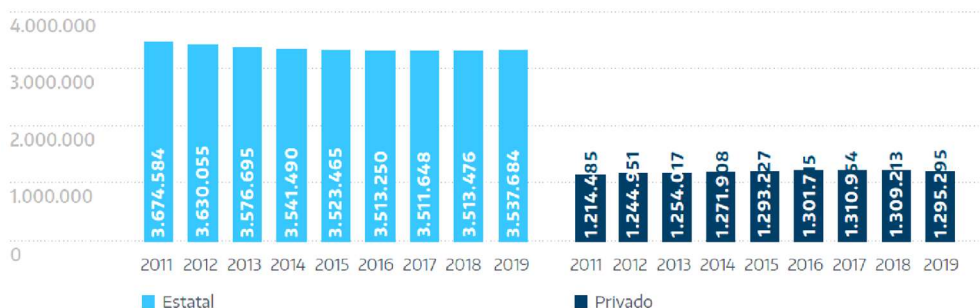


⁴³ El Programa Progresar se extiende a alumnas y alumnos de escuelas privadas, Ministerio de Educación de la Nación, www.argentina.gob.ar/noticias/el-programa-progresar-se-extiende-alumnas-y-alumnos-de-escuelas-privadas, 3 de junio de 2020.

Nota. Tomado del Ministerio de Educación de la Nación (ME)(2020, p.4) sobre la base de Anuarios Estadísticos 2011 a 2019- Dirección de Información y Estadística (DIE-ME)

Figura 2

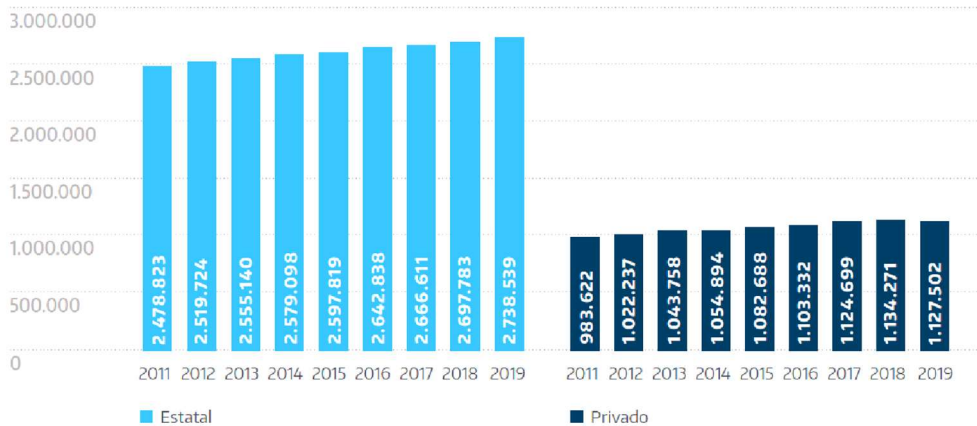
Alumnos de educación común según sector de gestión de Nivel Primario. Años 2011 a 2019. Total país.



Nota. Tomado del Ministerio de Educación de la Nación (ME) (2020, p.4) sobre la base de Anuarios Estadísticos 2011 a 2019- Dirección de Información y Estadística (DIE-ME)

Figura3

Alumnos de educación común según sector de gestión de Nivel Secundario. Años 2011 a 2019. Total país.



Nota. Tomado del Ministerio de Educación de la Nación (ME)(2020, p.5) sobre la base de Anuarios Estadísticos 2011 a 2019- Dirección de Información y Estadística (DIE-ME)

Asimismo, Edgardo Zablotzky (2020), miembro de la Academia Nacional de Educación y rector de la Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), bajo el ardid discursivo de que “¡Con las vidas no se juega!”, aprovechó para instalar en los

medios de comunicación, la falta de garantías para el retorno a la enseñanza presencial y la necesidad de introducir el *voucher* o bono educativo como mecanismo de financiamiento.

En conclusión, las recurrentes crisis capitalistas, donde “el pasado nunca está muerto” permiten advertir como supuesto de anticipación de sentido de esta investigación que el objeto de estudio está vivo y que finalmente, sería el Estado, como gerente de los negocios de los capitalistas, el que socorrería a las escuelas privadas, mientras como sociedad no se cuestione su fin lucrativo y no se reivindique la Educación Pública como derecho social.

Referencias

- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: Editorial Itaca.
- Borón, A.; Gracia Linera, A.; Torres, E. y Concheiro Bórquez, E. (2020) *Diálogos sobre el futuro. Marx 200 años. Presente, pasado y futuro* (presentación virtual del libro), CLACSO. Recuperado de https://www.google.com/url?q=https://www.youtube.com/user/CLACSOtv&sa=D&source=editors&ust=1629670119658000&usg=AFQjCNF54PCgqhMB2RLh4OCRyR7pFh6_VQ
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos. Recuperado de <https://proletarios.org/books/Deleuze-Guattari-Rizoma.pdf>
- Ferro, M. (1993). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, J. (1998). *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo, Brasil: EDUSC.
- Foster, J. (1999). Em defesa da história. Wood, E. y Foster, J. (orgs.) *Em defesa da história*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar ed.
- Funes, C. (2006). “Parecía que se venía en Puntanazo nomás”. Apuntes para la construcción de los conflictos sociales sanluisenses (2004-2005). Revista *Razón y Revolución*, 16. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR, pp. 141-184.
- Hayek, F. (1966). Los principios de un orden social liberal, en *Estudios Públicos*. Trabajo presentado en el encuentro de Tokio de la Sociedad de MontPèlerin.

- Krugman, P. (2020). COVID-19: la economía en coma inducido, según Paul Krugman, *ExecutiveExcellence, la revista de liderazgo, la gestión y la toma de decisiones*, 166. España: Editores SuccessMotivation, pp. 22 a 25.
- Marx, K. (2008). Prólogo de contribución a la crítica de la Economía Política. *Introducción a la crítica de la Economía Política*, 1857. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Luxemburg.
- Marx, K. (2009). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Moreno, J. (1998). Organización y financiación de la educación postobligatoria: modelos, instrumentos y mecanismos. *Economía de la Educación*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Netto, J. (2006). Relendo a Teoria Marxista da História. Saviani, D.; Lombardi, J. y Sanfelice, J. (orgs.) (2006) *História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual*. São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados.
- Quiroga, V. (2008). Del trabajo como derecho al trabajo como tormento. Corti, A. (comp.) *Regulación Social y políticas educacionales en América Latina*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE.
- Rushdie, S. (1991). *Harún y el Mar de las Historias*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral.
- Whitty, G. (2000). Quasi mercados en la educación: la retórica y la realidad. *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Sartelli, E. (2007). *La plaza es nuestra: el Argentinazo a la luz de la lucha de la clase obrera en la Argentina del s. XX*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Zablotsky, E. (2020). Escuelas y COVID-19: la solución está en el Congreso, no en las aulas. *Revista Perfil*. Recuperado de www.perfil.com/noticias/edgardo-zablotsky-coronavirus-escuelas-la-solucion-esta-en-el-congreso-no-en-las-aulas.phtml

Referencias Documentales

Ley de Instrucción Pública de la Provincia de San Luis, sancionada por la Cámara Legislativa el 24 de julio de 1899.

Ley Provincial N°5253/01 de Educación Pública de Gestión Privada, Provincia de San Luis, Argentina. Boletín Oficial, 27 de Junio de 2001.

Ley Provincial N°5.549/04 de Educación Pública de Gestión Privada, Provincia de San Luis, Argentina. Boletín Oficial, 21 de Mayo de 2004.

Ministerio de Educación (2020) *Anuario Estadístico Educativo 2019*, Datos destacados, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

Proyecto de Ley Orgánica de la Enseñanza del Presidente Marcelo T. de Alvear y el Ministro Celestino Marcó. Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados del día 25 de setiembre de 1923, Argentina.

Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N°470/20 sobre incorporación de las instituciones educativas privadas al Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar), Buenos Aires, Argentina. Fecha de publicación 09/06/2020.

CAPÍTULO 8

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES/AS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR Y LOS AÑOS INMEDIATAMENTE POSTERIORES

Mag. Lorena Di Lorenzo⁴⁴

Presentación

Estudiar los significados construidos respecto a la formación de investigadores/as en educación nos lleva a situarnos en el marco institucional y describir el entramado histórico, político y cultural en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Dicha Facultad está conformada por tres Departamentos: Departamento de Comunicación, Departamento de Educación y Formación Docente y Departamento de Artes (de más reciente creación), que a su vez están organizados por áreas de integración curricular que aglutinan “recursos humanos reunidos en función de contenidos conceptuales y temáticos que ofrecen una estrecha afinidad para el mejor desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, servicios e investigación.” (Resol. 002/91)

En el marco de estas áreas, cobra capital relevancia para este estudio, el área 6 metodológica dentro del Departamento de Educación y Formación Docente, creada en 1992 por resolución 004/92 Consejo Directivo (CD), la misma comienza a brindar materias para las carreras de psicología, ciencias de la educación, fonoaudiología y locución. En la resolución 005/92 CD se distribuyen las áreas por departamento, asignando el área 6 al departamento de educación y formación docente. Cabe destacar que en sus comienzos el área se

⁴⁴Prof. En Ciencias de la Educación (UNSL) Magister en ciencias sociales con mención en investigación social (UNC). Prof. Adjunta Taller de tesis para la Licenciatura en Ciencias de la educación y el Seminario de Investigación para la Licenciatura en educación inicial. Co- directora del Proico Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las Concomitancias de la Era Digital. Análisis de Propuestas de formación y Experiencias de investigación

conforma mayoritariamente con docentes que provienen de la carrera del profesorado y licenciatura en psicología.

Los/as docentes del área 6 responsables de las asignaturas, presentan periódicamente los programas siguiendo las regulaciones institucionales y los requerimientos de los planes de estudio vigentes (contenidos mínimos). Dichos docentes (un/a profesor/a responsable a cargo de una o dos asignaturas y uno o dos auxiliares que hacen o pueden hacer equipo con profesores/as de otras asignaturas en las que colaboran por extensión de funciones docentes), elaboran los programas de formación para las diferentes asignaturas de las carreras de educación. Cabe destacar que éstos profesores/as y auxiliares también forman o pueden formar en investigación en otras carreras que no son de educación ni tienen vinculación directa como Licenciatura en fonoaudiología, psicología, productor de radio y TV, etc.

Inicialmente los/as docentes encargados/as de las asignaturas de investigación en educación elaboraron las propuestas pedagógicas en el marco de planes de estudio concebidos durante la época del proceso militar, los que fueron duramente criticados por “sus posturas tecnocráticas, cientificistas y de corte positivista” (Plan Ciencias de la Educación 1999).

Los nuevos planes concebidos y puestos en marcha en períodos democráticos, buscaron tener en cuenta las críticas mencionadas orientando a un perfil crítico reflexivo. Sin embargo, en la oportunidad que estudié los rasgos de la formación docente en pensamiento crítico en la carrera de ciencias de la educación en mi tesis de maestría, pude advertir que en la formación docente perduran rasgos de las orientaciones anteriores (Di Lorenzo, 2015).

De la mano de las nuevas orientaciones en las reformas curriculares, cabe mencionar que, las asignaturas destinadas a la formación en investigación están fragmentadas, por un lado, los/as “cuanti” y por otro los/as “cuali”, dos posicionamientos en apariencia comunicables (aunque hay algunos espacios que brindan posibilidades de integración como los talleres de tesis). Más allá de las opciones epistemológicas de los/as profesores/as, esta división se relaciona con la organización de algunos contenidos mínimos que dividen las asignaturas metodológicas por contenidos cuantitativos y cualitativos.

Es importante resaltar que la formación en investigación si bien se concentra en el área metodológica no es privativa de la misma, los planes de estudio prevén un eje de la praxis del que no participan por lo general profesores/as del área metodológica y suelen abordar contenidos o herramientas propias de la investigación en educación como instrumentos de recolección de información y análisis de datos, entre otras, dejando en los/as estudiantes la sensación de haber realizado investigaciones (registros de aula).

Al mismo tiempo desde mi experiencia como docente en materias destinadas a la formación en investigación, donde los/as estudiantes realizan prácticas investigativas, sumado a la dirección de tesis, observo desorientaciones y dificultades para llevar adelante investigaciones.

Este estado de situación: ubica a la formación en investigación en educación, en un espacio de discusión y construcción, invita a reflexionar sobre aquello que promueve prácticas que a su vez recrean significados y sentidos.

En este marco cabe preguntarnos ¿qué significados han construido docentes y estudiantes sobre la formación de investigadores? ¿Cómo se formaba y se forma a los investigadores? ¿Cómo se ha desarrollado la formación de investigadores en el área 6? ¿Qué lugar ocupa la dimensión política en la formación de investigadores en educación? ¿Para qué formar investigadores en educación hoy?

El presente trabajo comparte el estado de situación de mi⁴⁵ tesis doctoral, cuyo objetivo central consiste en analizar los significados que egresados/as y docentes del área 6 metodológica de las carreras de educación de la Facultad de Ciencias Humanas UNSL han construido en el marco de esta cultura institucional, reconstruyendo aspectos históricos que permitan pensar y transitar nuevos caminos en la formación, aportando una mirada holística e integral.

La experiencia de docentes y estudiantes con la investigación en la Universidad es constructora de significados, comprenderlos desde una mirada histórico-institucional es

⁴⁵ Se asume la escritura en primera persona del plural por la concepción de investigación y la producción de conocimiento colectivo, aunque la presentación se escribe en primera del singular por la génesis y problematización personal de la tesista.

reconocer la complejidad de una comunidad académica que se construye así misma, y contribuye a la búsqueda de otras realidades.

Abordar este objeto desde esta mirada aporta, siguiendo a Donoso Niemeyer (2004), una aproximación a la comprensión de los fenómenos que integra la mutua influencia y reciprocidad entre los aspectos individuales y los aspectos socioculturales e institucionales.

Es importante resaltar el valor de los significados construidos con otros/as, el tiempo transitado y con ellos y a partir de ellos reconstruir discursos y prácticas para la formación en investigación en la historia del área, que aportará a la lectura y análisis de las prácticas actuales y futuras.

El presente trabajo presenta un primer encuadre de mi tesis, algunos fundamentos teóricos y metodológicos que permita situar mi primeros análisis a partir de las entrevistas biográficas narrativas realizadas a docentes jubilados/as del área metodológica, con la finalidad de reconstruir la formación de los/as primeros /as formadores de formadores, tanto de los/as docentes que ingresaran con posterioridad en el área, como de egresados/as de carreras de educación (ciencias de la educación, educación especial y educación inicial).

Respecto a la formación de investigadores/as en educación

El concepto de formación está ligado al concepto de cultura y al contacto de hombres y mujeres con la cultura y sus instituciones, en este sentido “el proceso de formación de una persona lleva completo el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña “(Díaz Barriga y Rigo, 2000 p 87). En este marco la formación es un derecho y una obligación, en términos de Ferry (1997) un trabajo sobre sí mismo/a.

“La formación implica un proceso de incorporación, internalización, apropiación y modelamiento de conductas y saberes que a través de la acción o puesta en práctica configuran el ser y el saber hacer de un individuo” (Torres Frías, 2006, p 73)

Para Ferry (1997) la formación es “...algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma...” (1997, pp53-54). Es el propio individuo quien se forma por sus propios medios,

pero sólo por mediación. Son mediaciones los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros, etc.

A continuación, se presenta una figura que sintetiza los tres conceptos claves de nuestro objeto:



Figura Número 1: Formación de investigadores en educación

La figura expresa sintéticamente la conexión de tres conceptos centrales de nuestro estudio, formar investigadores/as que se apropien y adquieran formas para investigar que les permita producir conocimiento situado sobre educación en sus variadas modalidades, instituciones, sujetos y culturas, siempre albergando el aporte a la transformación socioeducativa.

En este marco es importante seguir precisando algunas definiciones, respecto a la formación de investigadores/as, formación en investigación y formación para la investigación:

“La formación de investigadores alude a los espacios educativos y las propuestas curriculares. Aludiendo a la diferencia entre los términos, por ejemplo, la formación para la investigación, es objeto de programas educativos que preparan al estudiante para el desarrollo de una práctica de manera profesional, esto se puede observar en los doctorados, los cuales tienen como propósito formar para la investigación. Caso

contrario, los programas de maestría, que forman en investigación dotan a los estudiantes de herramientas que les ayudan a intervenir en alguna situación problemática o al desarrollo de un trabajo de tesis o lograr cierto nivel de competencia investigativa, a menos que sean programas educativos orientados a la investigación. Como ejemplo, las maestrías en investigación educativa estarían formando para el desarrollo de la práctica investigativa” (Cázares, Rivas y Ramirez, 2015, p 9)⁴⁶.

Realizada esta aclaración conceptual, nos posicionamos desde una formación de investigadores/as en educación para desarrollar el oficio de investigador/a, que es una formación continua, se inicia en la carrera de grado y continúa en el posgrado y la experiencia académica y profesional:

“Hablar de formación de investigadores educativos, es referirse a una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargada de ofrecer programas de posgrados dirigidos a esta actividad, la cual puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y curriculares, desde las políticas nacionales e internacionales de financiamiento, desde las condiciones de los programas... el ejercicio de la investigación como actividad cotidiana, etc” (Torres Frías, 2006: 69).

Respecto de esta última definición, se concuerda en cuanto al marco institucional, curricular y prácticas cotidianas como mediaciones propias en la formación de investigadores. Sin embargo, a pesar de que diversos/as autores/as ubican la formación de investigadores/as en el posgrado e incluso en la realización de la tesis doctoral, como si una sola experiencia garantizara la formación, consideramos que dicha formación comienza

⁴⁶Es importante mencionar que los autores plantean dichas diferenciaciones en el marco del contexto mexicano, donde las carreras de posgrado presentan una finalidad distinta, la maestría apunta a realizar una práctica investigativa y el doctorado prepara para el oficio de investigar, cabe destacar que, para realizar un doctorado, hay que contar con una maestría, requisito que no es necesario en Argentina.

Esta realidad difiere de nuestro contexto nacional se observa en nuestro país en las carreras de educación un importante salto de las carreras de grado al doctorado sin instancias previas como licenciaturas, especializaciones y maestrías, es decir que nos encontramos con doctores con 25 años casi sin experiencia laboral y profesional, Tal como lo expresa la Ley Nacional de Educación Superior:

“Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los requisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente” (Art. 39 bis Ley de Educación Superior N° 24.521, 1995).

mucho antes, en el grado, en los primeros contactos con la investigación, en el cursado de asignaturas concretas o con pequeñas experiencias o prácticas.

Es importante añadir otras dimensiones que atraviesan la formación de investigadores/as como, por ejemplo, políticas nacionales e institucionales claras, prácticas concretas, infraestructura, propuestas curriculares y personas activas en la producción de conocimiento.

Siguiendo a Moreno (2002) la formación de investigadores/as comprende prácticas y actores diversos, en un quehacer académico que propicia el acceso a conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes para la práctica investigativa, aportando fundamentos teóricos y dispositivos cuya intención es propiciar saberes y aprendizajes que posibiliten el oficio, en este sentido hablar de formación de investigadores/as en educación:

“se refiere a una formación para el ejercicio de la investigación como oficio, que implica el aprendizaje de ciertos conocimientos teórico metodológicos y técnicos del quehacer científico, el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que se permean en la comunidad científica del campo, el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conductas investigativas, más la exposición del sujeto en proceso de formación al análisis, reflexión, crítica, debate y autoevaluación de ese bagaje que conforma su saber y saber hacer educativo cotidiano “ (Torres Frías, 2006, p 73).

En esta línea de pensamiento se busca un equilibrio entre disciplina, metodología y epistemología y; por ende, Torres Frías (2006) considera que en los procesos de formación intervienen factores como: programas académicos, la organización institucional, la formación inicial, las formas de interacción entre personas y grupos, la recurrencia a ciertas metodologías y a estas dimensiones, añadimos políticas nacionales y regionales respecto a la investigación y la idiosincrasia institucional (comunidades epistémicas).

Lozoya Meza y Ocampos Reyes (2016) consideran que la formación de investigadores/as en educación es un proceso complejo por la misma naturaleza de la investigación educativa, por la diversidad de factores institucionales, sociales y políticos que intervienen, por la diversidad en los posicionamientos epistemológicos y las propuestas curriculares.

A continuación, se presenta una figura síntesis de las dimensiones que atraviesan la formación de investigadores/as en educación:



Figura Número 2: Dimensiones en la Formación de investigadores/as en educación

Realizada estas precisiones conceptuales que refieren a definiciones respecto a la formación de investigadores/as y las diversas dimensiones que atraviesan dicho proceso, es importante detenernos ahora en la materialización de propuestas en planes de estudios y materias específicas.

Las propuestas pedagógicas en la Formación de investigadores/as:

Las propuestas curriculares contienen propuestas de formación que proponen los/as docentes a cargo de las asignaturas metodológicas. Propuesta deriva del latín, de *proposita*, que puede traducirse como “puesta adelante”.

En este sentido una propuesta de formación es un proyecto que, en el ámbito universitario, propone un equipo de cátedra a cargo de la asignatura. En el marco de esta propuesta, la cátedra construye objetivos, seleccionar contenidos, actividades, metodología y, por supuesto, criterios y formas de evaluación.

La propuesta de formación se da en el marco de prácticas pedagógicas concretas definidas por Achili “como la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (2000, p. 23) en determinado contexto histórico, político y socioeconómico.

Cabe aclarar tal como expresa Rojas Soriano (2008) que es un error considerar que cursar asignaturas destinadas a la metodología de la investigación le posibilitará realizar un trabajo científico y que la metodología se encuentra aislada de otras asignaturas.

Frente a ellos el autor considera que una formación integral de investigadores debe prestar atención a elementos académicos (contenidos, articulación con la práctica, etc) y extra académicos (sociales, institucionales y personales).

Buenfil Burgos (2019) considera que la educación a lo largo de la historia ha formado a los sujetos a partir del despliegue de los siguientes recursos:

- Formas de aprendizaje (asociación, memorización, repetición, reforzadores positivos y negativos, emulación, imaginación, experimentación, problematización entre muchas otras).
- Contenidos (religiosos, académicos, laborales, sociales, políticos, de la cultura cotidiana, de sobrevivencia, artísticos, emocionales, comunicacionales, etcétera).
- Dispositivos de enseñanza (acompañamiento, preceptoría individual o familiar, aprendizaje artesanal, tutoría, grupos de pares, escuelas de diversos niveles, inter alia).
- Estrategias (su diseño a cargo de las familias, de los gremios, del Estado, de los particulares, diseñadas como políticas institucionales, como políticas públicas, entre las más frecuentes) y
- Diversas agencias (la familia, las agrupaciones religiosas, la escuela, los sindicatos y partidos políticos, las organizaciones deportivas, los movimientos sociales, las instituciones laborales, entre otras).

En este sentido toda propuesta de formación selecciona ciertos contenidos, pone en marcha ciertos dispositivos y estrategias que apuntan a potenciar ciertos aprendizajes.

Algunos estudios respecto a propuestas de formación de investigadores/as en educación plantean las siguientes características:

-Todo menos tesis: Morales, Rincón y Romero (2005) mencionan el síndrome de Todo Menos Tesis (TMT) donde los/as estudiantes eligen opciones de grado diferente a la tesis y lo atribuye a dos aspectos: primero, a deficiencias para la producción de textos académicos y falta de competencias para realizar el proceso investigativo y, segundo, al modelo de enseñanza de la investigación, que por lo general se reduce a la transmisión de conceptos descontextualizados y difíciles de concretar en la práctica.

- Formación centrada en enfoques tradicionales: estudios muestran que los actuales procesos de formación se centran en enfoques tradicionales, con valoraciones negativas hacia los mismos (Di Lorenzo, 2018, Ruiz Torres, 2005, Aldana Joya, 2010, Cerda 2007)

- Formación fragmentada: en este sentido cuando los estudiantes “refieren a los contenidos de la formación en investigación, rápidamente emerge el recuerdo de la estadística y aunque algunos alumnos dicen haber aprendido, mayoritariamente destacan la falta de sentido de esa formación en el contexto de la carrera y sus experiencias” (Baldivieso y Di Lorenzo, 2019, p. 62)

“La formación en investigación, tal como se presenta en el sistema educativo actual, es lineal y fragmentada. Por lo tanto, no estimula a los estudiantes a aventurarse a producir conocimiento ni a apropiarse de manera creativa en la solución de problemas en forma inmediata, sino que se orienta a preparar al profesional en formación para que en el futuro investigue realmente, en el contexto de su maestría o doctorado. De esta forma la enseñanza de la investigación no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico ni la adquisición de competencias investigativas, como la comprensión de textos, la capacidad de problematizar situaciones, la escritura de documentos académicos, ni la habilidad de abordar problemas reales con conocimiento académico y científico” (Aldana, 2012, p 371).

- Formación que brinda recetas: la mayoría de los programas tienen varios niveles de formación en metodología de la investigación, estadística, formulación y ejecución de proyectos, talleres de escritura, etc. en los cuales la investigación se presenta a manera de recetas, no como algo susceptible de ser comprendido, mejorado o completado. A esto se suma que muchas veces no se propician espacios para integrar todos estos saberes de manera clara y amena para el/la estudiante y para el/la docente” (Aldana, 2012).

- Formación centrada en productos: ponencias, artículos para revistas científicas, trabajos finales, tesis solo para quienes se dedicarán a la investigación, sin embargo, se acuerda con

Cerda (2007) y Aldana (2012) que el valor de la formación en investigación no radica en su producto:

“Para Castillo “así el profesional no tenga entre sus planes dedicarse a la actividad investigativa es importante que tenga un sólido compromiso investigativo en su formación, de tal manera que la investigación más que una profesión para quienes sienten esa vocación, sea una actitud de vida” (como se citó en Aldana, 2012).

Referirse a la investigación, no es solo llevar adelante prácticas, sino también a ser capaz de consumir investigación y de utilizarla de manera pertinente en la docencia; la investigación más que educativa es formativa, cultiva saberes teórico-conceptuales, prácticas, habilidades y aptitudes para el quehacer investigativo y para la vida (Aldana, 2012)

Respecto a las primeras decisiones metodológicas:

Para analizar los significados construidos por docentes y estudiantes respecto a la formación de investigadores/as en educación se prevé un abordaje cualitativo a través de tres técnicas de recolección de información: equipos reflexivos, entrevistas biográficas y fuentes documentales.

En este marco se avanzó en el diseño y validación del guión de la entrevista biográfica narrativa a docentes jubilados/as del área y de los equipos reflexivos para egresados/as de las tres carreras de educación: ciencias de la educación, educación especial y nivel inicial. Para conocer los significados respecto a la formación de investigadores/as en diferentes momentos históricos, se realizaron *entrevistas biográficas* a docentes jubilados/as del área 6.

En las entrevistas biográficas focalizamos en la trayectoria académica de los/as docentes:

“La confección de trayectorias consiste en identificar las transiciones específicas que han ocurrido en la vida de un sujeto, en relación directa con el problema de investigación. Es un enfoque menos abarcativo que las historias de vida ya que éstas incluyen el análisis de antecedentes familiares, actividades extra-profesionales, en suma, del conjunto de las actividades y relaciones que atraviesan a un sujeto. En las trayectorias no es necesario abarcar la totalidad de la existencia del sujeto (aunque

puede incluirse), siendo que la importancia está puesta en el pasaje de un espacio de socialización al otro en virtud de la temática estudiada” (Longa, 2010, p. 10-11).

La reconstrucción del trayecto académico puso énfasis en la formación del docente, sus contactos con la investigación, deteniéndose en el sentido de las propuestas pedagógicas que pusieron en marcha para enseñar a investigar:

“...la entrevista es una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar significados que de ningún modo son hechos puros o simples, están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia” (Merlinsky, 2006, p. 28).

Esta interacción social estuvo pautada por un guión o guía de la entrevista, que contenía los temas y subtemas que debían cubrirse, de acuerdo con los objetivos de investigación, pero sin preguntas textuales ni sugerencias de respuestas:

“...se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. En las entrevistas en profundidad menos dirigidas, interesa, justamente, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el guión (que se incorporarán a éste de considerarse relevantes)” (Valles, 1996, p. 204).

El guión permitió establecer un mínimo marco que focalizó la interacción y orientó al entrevistado a brindarnos información sobre los temas que nos interesan, ayudando a que expresara, aclarara o profundizara, pero sin sujetarse a una estructura formalizada.

En este marco el guión contuvo los siguientes ejes: datos personales, formación de grado, ejercicio profesional y formación continua, formación de investigadores, ingreso al área 6, formación de investigadores responsable de asignaturas.

Primeros análisis: Los/as primeros/as metodólogos/as de la Facultad de Ciencias Humanas

En este trabajo se considera relevante compartir algunos pasajes de entrevistas biográficas narrativas realizadas a docentes jubilados/as del área metodológica que ha permitido hasta el momento reconstruir la génesis del área y las primeras improntas en la formación a partir de la década del ‘70.

Los/as docentes que participaron de las entrevistas biográficas narrativas fueron representados por las letras, A, B y C según temporalidad de realización y están acompañados del número 1 o 2 para aludir a entrevistas que llevaron sucesivos encuentros, el 1 representa primer encuentro y el dos el segundo.

También se entrecruzaron algunos significados de mencionados/as docentes con un Equipo reflexivo realizado a egresados/as de la carrera de educación especial, representado con el código EEE y algunos documentos de cátedras.

A continuación, se presenta la evolución de la formación de investigadores/as reconstruida desde la mirada de docentes: de una formación centrada en la estadística, hacia una formación centrada en la metodología para luego actualmente hablar de investigación.

Dicho recorrido también es viable en las asignaturas de los diversos planes de estudio, llamadas al comienzo estadísticas, luego metodología I, II y III y actualmente investigación educativa II Y II.

Formación de investigadores en educación por psicólogos/as

Al reconstruir la formación de los/as primeros/as formadores de investigadores en educación en el área seis, es importante resaltar el origen disciplinar de los mismos, la mayoría proveniente del campo de la psicología, pero con una intención inicial en medicina, en sus palabras:

“Cuando comencé a pensar en estudiar cuando terminara el secundario, mis deseos se orientaban a estudiar medicina y especializarme en psiquiatría. No fue posible ya que mis padres no me permitieron irme de la provincia. Lo más cercano que me ofrecía San Luis a mis aspiraciones era el profesorado para poder realizar luego la licenciatura y con ello dedicarme a Psicología Clínica” (C1).

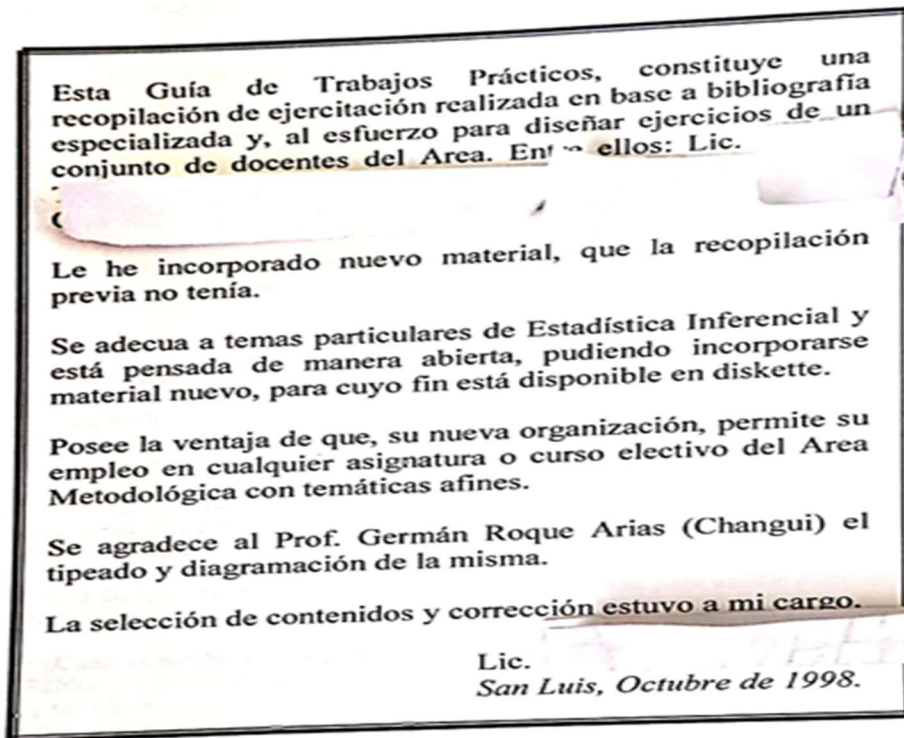
“Bueno voy a estudiar matemática, pensé porque bueno algo de medicina alguna relación habré encontrado, entre al pre universitario y me iba bien en matemática y en física pésimo...entonces dije no es para mí y me salí del pre por descarte entre a psicología y bueno después me empezó a gustar” (A1)

“bueno yo quería estudiar abogacía, pero bueno a raíz de lo tumultuoso que estaba lo político en el país mi papá ni empedó me dejaba ir a otro lado, había sido el cordobazo el año anterior, acá en San Luis se vieron los caballos de la policía de una revuelta que hubo en la mixta y yo estaba en el secundario...bueno salvo que me fuera a Mendoza que tenía parientes...mi papá era un defensor de la educación pública ...caigo en psicología y bueno empecé” (B1)

Es posible pensar que no era una preocupación la formación disciplinar en investigación y con ello la impronta instrumental de la metodología adaptable a cualquier carrera, tal como lo expresa una jubilada a pesar de resaltar el compromiso de estudiar la disciplina:

“cuando pidieron para comunicación todos me miraron a mí y yo dije dios mío, me tuve que formar en comunicación llame a una colega y le pedí que me diera contenidos algún libro básico para leer me resultó bastante complicado y bueno la di 183 alumnos sola no me dieron auxiliar...” (A2)

Tal como puede visualizarse en el siguiente documento de cátedra, se resalta la ventaja de la producción como un documento que puede emplearse en cualquier asignatura:



Actualmente siguen llegando pedidos al área seis de diversas facultades como salud, matemática etc. solicitando el dictado de materias metodológicas, cabe preguntarnos si la formación de investigadores/as es independiente de la disciplina donde se realizará o si queda en manos del/la docente que decida formarse y profundizar en el campo disciplinar que se desempeñe. De los/as seis referentes del área, en los 70 que menciona una jubilada solo una proviene de la pedagogía y dio clases casi toda su trayectoria en psicología.

Esta preocupación por la formación disciplinar comienza a ser visualizada por estudiantes y egresados/as que remarcan la dificultad para encontrar directores específicos en su disciplina, en sus palabras:

“lo más complicado por ahí es encontrar un director o directora en la universidad que sea licenciado en educación especial eso hace que caigamos en otras disciplinas con licenciadas en psicología, por ahí no tiene una mirada desde lo pedagógico...eso produce que no haya investigación desde la educación especial , estoy cursando investigación formativa que nos brinda herramientas para comenzar con el plan...compartimos que nos sentimos perdidas...que buscamos directores de otras áreas, que se terminan cayendo...se nos van acabando las posibilidades, yo mi tema

de tesis es la adquisición de lenguas de seña en docentes de especial trabajo en una escuela para personas hipoacusias...” (EEE)

Formación de investigadores/as centrada en las matemáticas y no por matemáticos/as

Como se visualizó previamente, la formación inicial de los primeros/as metodólogos/as proviene del campo de la psicología, tienen un contacto muy fuerte con las matemáticas en general y la estadística en particular, no es casual ya que en el periodo que ingresan al área la formación en investigación y los contenidos que brindaban era estadístico, en sus palabras:

“Yo cuando terminé el secundario quería estudiar medicina, cuando le dije a mi mamá me dijo que a Rosario no te quedas acá, elegí lo que hay acá y fue no, dije bueno voy a estudiar matemática, pensé porque bueno algo de medicina alguna relación habré encontrado, entre al preuniversitario y me iba bien en matemática y en física pésimo...entonces dije no es para mí y me salí del pre por descarte entre a psicología y bueno después me empezó a gustar, cuando llegue a tercero curse estadística me gustó mucho y pedí entrar ad honorem me dijeron que si era buena alumna... estaba la Noni y el Chango y ahí empezó mi carrera docente, me gané una beca de monitoria de docencia y atendía a los chicos en lo que sabía y bueno me di cuenta que necesitaba saber bien estadística y bueno voy a hacer la carrera de estadística en la carrera de matemática...termine con la tesis de licenciatura en el 75, en el 76 el profesorado en enseñanza primaria y en el 77 termine la carrera de estadística (de tres años) Era un sacrificio, trabajaba toda la semana en la facu y los fines de semana estudiaba y nunca pedí licencia por estudio (A1)

“me conocí con los cursos todo el país en el 83 me fui a hacer una capacitación de estadística a Tucumán el nivel era tan alto...te becaba el CONICET, licencia con goce de haberes...termine los cursos todas las estadísticas, me faltó cálculo y álgebra...todavía tengo sueños recurrentes que expresan mis miedos y limitaciones. Vuelvo a Tucumán cuando cursaba estas materias... no lo pudo hacer...sí porque tenía formación matemática...el nivel altísimo (B1)

“me recibí en el área me hicieron un festejo porque era la primera que había decidido formarse los otros estaban formados por franco Murat, nadie tenía la carrera...yo dije si estoy tengo que aprender. Muchas de las cosas de la carrera nunca las utilicé porque me di cuenta que no eran necesaria para psicología que no se necesitaban, bueno algunos test, para investigación más bien cuestiones más descriptiva algunas cuestiones de inferencial pero no de todo para investigación” (A1)

“Mis primeros contactos fueron al cursar las asignaturas de la carrera relacionadas con la investigación. El profesor que hizo me interesara fue el Dr. Franco Murat, quién fue luego mi director de Tesis de Licenciatura, un trabajo de investigación sobre un test de inteligencia. Mis primeros años estuvieron profundamente influenciados por el Dr. Murat, cuantitativista puro y toda la corriente de investigación dura” (C1).

Dos de las profesoras toman la decisión siendo psicólogos/as de formarse en estadística, una en la Facultad de matemática realizando la carrera de estadística y la otra una capacitación en Tucumán. Es importante mencionar que un/a de ellos/as alude a que el resto de los/as docentes del área se formaron con Franco Murat, tal como lo expresa la tercera.

Murat conocido por su libro Estadística aplicada a las ciencias de la conducta (1965) tuvo un papel central en las primeras instancias de formación, en ese momento algunos/as integrantes del área ayudantes de cátedra colaboraron con el libro.

El libro fue pensado para los cursos elementales de estadística para las escuelas de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo. Murat dice respecto al libro “una sencilla introducción a algunos temas que considero básicos en la formación de los que desean ingresar a la profesión de educadores y de los psicólogos...el alumno que se sintiera suficientemente motivado como para seguir adelante, tendrá que seguir previamente algunos cursos complementarios de matemática (cálculo, algebra lineal, etc.)” (Murat, 1965, p 6-7)

En términos de formación Murat que no tenía formación matemática, alude a una propuesta sencilla para educadores y psicólogos/as, pero advierte respecto a la necesidad de continuar con una formación matemática para aquellos que crean conveniente profundizar.

La formación de investigadores/as: De la Estadística a la Metodología: el peligro de los matemáticos/as

Las primeras materias destinadas a la formación de investigadores/as fueron Estadística 1 y 2, tal es así el título del libro de Murat que se utilizaba en las carreras de pedagogía y psicología en los 65. ¿En qué momento se produce el movimiento y el corrimiento a la denominación de metodología? en palabras de una jubilada:

“se empieza a hablar de método 1 pero era estadística se cambió la denominación pero el contenido era el mismo...no me acuerdo como fue yo creo que pasaba ...ya se me acordó de golpe cuando las materias era estadística 1 y 2 nos enteramos que los matemáticos quieren venir a dictarlas ellos...en la facultad de matemática se dictaba la carrera de estadística y los comentarios que nos llegaban era como puede ser que un psicólogo esté dando estadística o un educador si estaba la carrera...y entonces eso produjo un revuelo entre nosotros muy grande...decíamos en el área primero tenemos una que hizo la carrera de estadística también había algo fundamental no podíamos entender como un matemático con la carrera de estadística podía venir a dictar a los educadores y psicólogos porque la formación es distinta, como iban a hacer los alumnos, ellos de donde iban a sacar los ejemplos...sabiendo yo lo que a mí me había costado cursar ...si daban integrales derivas y toda la historia no servía...nosotros les dábamos lo elemental de estadística ...no una estadística matemática damos lo indispensable porque ejemplo si entraba a estadística del ministerio, pudiera mostrar gráficos...curvas... digamos vamos a tener que hacer algo...se hicieron claustros docentes y se decidió metodología de la investigación y ahí se cerró la puerta ...pasaba por una cuestión de disciplina de defender lo que creíamos...y no de cómo ello supuestamente vendría a dar estadística...” (A 2)

“Con el correr del tiempo nos dimos cuenta que la palabra metodología era una palabra muy fuerte que estadística era una palabra muy concentrada disciplinariamente en cambio metodología era más abarcativa que la estadística...entonces no era sólo estadística, sino que investigación es más que la estadística ...empezamos a ver otras formas” (A 2)

“enseñamos se le dio una tuerca empezamos a agregar una unidad respecto a que es la ciencia, la investigación como una introducción ...lo que si veo que con los años se fue acortando los contenidos.” (A1)

En las reformas curriculares de la década del 70 las materias comienzan a llamarse metodología 1, 2 y 3 tal como expresa una jubilada, fue al principio un tema semántico porque los contenidos siguieron siendo estadísticos, aunque una de ellas expresa la necesidad de incorporar algunos contenidos que tenían que ver con la ciencia y la investigación como marco introductorio.

Además, se relata un hecho histórico interesante: el peligro de los/as matemáticos/as de concursar en las asignaturas de estadística, aquí se comienza a vislumbrar la preocupación por los ejemplos disciplinares y la importancia de asignar sentido al interior de cada carrera.

Comenzar a significar la estadística como una herramienta al interior de la investigación y no la estadística como “la investigación” es un salto importantísimo en términos de formación, aunque tal como se pudo apreciar en la categoría anterior prima una significación instrumental de la metodología.

El/la Metodólogo/a, se asocia a la persona que estudia la metodología, ésta última proviene de tres palabras de origen griego: metà (“más allá”), odòs (“camino”) y logos (“estudio”). La noción de metodología contiene en sí misma la visión más instrumental de la investigación, el/la metodólogo/a conoce las reglas “del” o “los” métodos científicos.

El quiebre en la formación de investigadores: los ‘80, el giro subjetivo y la apertura paradigmática:

Los 80 aparece como un periodo de quiebre en términos epistemológicos en las trayectorias de los/as primeros/as metodólogos/as, aunque es importante resaltar la formación autodidacta y las búsquedas personales de cada una con vistas a leer los cambios de la época, en sus palabras:

“En el 87 se empezó a abrir lo epistemológico me preguntaba que algo estaba faltando, lo charlé con la Noni y hablamos con Violeta Guyot que había otras metodologías, que teníamos que leer y nos dio para leer Chalmers, hacíamos resúmenes y selos llevábamos, luego Braun y nos fue dando y ahí se nos abrió la cabeza, apareció un panorama distinto apareció la subjetividad, porque para la estadística la subjetividad no existe la probabilidad y eso es una verdad no absoluta

sino relativa...aparece María Teresa Sirvent fui a corrientes en el 88 a un congreso que estaba ella, iba a presentar de una investigación cualitativa que había hecho en un barrio de Buenos Aires, mucho que la Teresa estaba empezando, mucho no nos cerró lo que presento porque lo mezclo con la política, mostró su forma de investigación, que hizo entrevistas, mostrando lo cualitativo, hasta que puso la marcha peronista, y ahí dije no se puede mezclar la investigación con la política, al menos que hagas una investigación política, pero para mí no..." (A1)

"Aparece María Teresa Sirvent recurrimos a Violeta Guyot porque nos dimos cuenta que la epistemología estaba naciendo o para nosotros renaciendo y ellas nos fue orientando y ahí nos dimos cuenta que la estadística era un instrumento pero que había otros empezamos a estudiar los fines de semana con la Noni y estudiamos los libros que nos daba la Violeta y nos dimos cuenta el peso que tenía la subjetividad y la verdad relativa... en estadística a pesar que se trabajó con probabilidad era casi que se hablaba de una verdad absoluta y existe una verdad relativa...no dimos cuenta que la subjetividad estaba súper implicada en la investigación desde la formulación de un problema cómo definir una hipótesis , la variables ...y empezamos a estudiar las cosas cualitativas que estaban apareciendo." (A2, p 6)

"¿Por qué cambié? Maduración, contactos con otras corrientes, debates con colegas, mis necesidades de encontrar respuestas que los datos cuantitativos no me aportaban. El ampliar mis bases de análisis de la realidad concebida cada vez como más compleja. La aparición de nuevos paradigmas de investigación. Mi necesidad era comprender la realidad y estuve dispuesta a afrontar esa necesidad con todas las estrategias que estuvieran a mi alcance" (C1).

La emergencia de nuevos paradigmas y cuestionamientos personales a los nuevos emergentes comienzan a ser los puntos iniciales de nuevas búsquedas y lecturas por los/as docentes del área 6. Es importante mencionar las conexiones entre los/as metodólogos/asacudiendo a un/a profesor/a de epistemología como una punta inicial de diálogo y formación conjunta.

Al analizar documentos de cátedras, encontramos los primeros referidos a la investigación cualitativa en 1988, uno sobre investigación participativa y otro sobre paradigmas.

Sin embargo, una jubilada remarca que al comienzo no todos/as tuvieron esta apertura, en sus palabras:

“Cuando discutimos en el área lo cualitativo a nadie le interesaba, nadie hablaba... decíamos que teníamos que saber las dos visiones, al final trajeron a María Teresa y yo no pude estar porque secretaria general...en el año 97 probable...” (A1)

“siempre resistí a las alternativas, yo hice cursos cualitativos con Sirvent con españoles...La Torre, pero siempre me dejaban un vacío, tuve una mirada positivista tenía que ver con la impronta de mi formación transite 43 años estando en psicología experimental adhiriendo a una línea netamente científicista como lo cognitivo y lo conductual... a pesar de todo me abrí” (B1)

“en lo epistemológico...por eso no me gustaba Sirvent nunca me pudo dar una respuesta propia original que no fuera traída de lo cuantitativo, las dimensiones como se diferencian de las de Samaja? me dejaba duda en los conceptos de validez y confiabilidad...pero entendí y esto como una contradicción que hay realidades que no pueden hacerse un abordaje objetivo que requieren otro tipo de abordaje más social político ideológico entonces que hay que buscar otro tipo de abordajes” (B1)

Como se puede apreciar se recuperan algunas tensiones entre los integrantes del área para discutir sobre la investigación cualitativa, aunque se termina concretando un espacio de formación en 1997 con un curso a cargo de María Teresa Sirvent.

Dicha investigadora de amplia trayectoria en investigación acción participante con sectores vulnerables de la sociedad y su compromiso político ideológico fue cuestionado por una de los/as jubilados/as que remarca la necesidad de no incluir lo político en la investigación, aquí podemos rastrear las matrices de formación.

Al sentido otra colega expresa:

“El hombre es un animal político y nada de lo que hacemos, creo, nos aleja de ello. No sé si le di un lugar explícito, pero si intentas que la formación esté encaminada a entender, comprender la realidad sin preconceptos, de manera amplia, de alguna manera estas dando una concepción de vida que se refleja en lo político” (C1).

“No se puede mezclar la investigación con la política”, comprender la realidad sin preconceptos, advierte de los posicionamientos epistemológicos y las luchas internas a pesar

de las nuevas búsquedas y estudios de los nuevos emergentes, aunque sentará las bases para los nuevos ingresantes al área 6.

“No sé si le di un lugar explícito” es una toma de conciencia, pero también una provocación a repensar la formación de investigadores/as, incluso en este marco es importante recuperar que durante la dictadura militar los/as jubilados/as remarcan:

“Como dábamos estadística no dábamos filosofía ni materias que no les gustaban, porque filosofía está Marx, Durkheim...no nos molestaron mucho, aunque la angustia la teníamos.” La docencia la dábamos como siempre, no nos tocaron porque la estadística es inocua no produce ideología, por eso no pasó nada...” (A1)

La jubilada menciona que a pesar de que la dictadura militar fue uno de los periodos más difíciles que le tocó vivir en la Universidad, al perder a compañeros/as de otras áreas, remarca que al interior del área hubo cierta tranquilidad, no fueron perseguidos y la estadística no era una preocupación al considerarla inocua.

Con ello de la mano de una tradición positivista que defiende la neutralidad de la ciencia y la objetividad no es casual la resistencia a no vincular la investigación con la política, en sus palabras:

“en investigación es el cambio un general declarado a nivel nacional que tomaron fuerza las investigaciones alternativas, mal llamadas así de corte cuali o otro paradigma...el temor acá es si no sos riguroso, corres el riesgo de ser un charlatán porque investigaciones más positivistas no es tan aplicables hay más de este tipo y eso me preocupa sino mira si meto mi mirada sobre lo que está pasando en el barrio la república, que están quemando casas para quedarse con los terrenos pero si me quedo en lo discursivoel riesgo de poner mi mirada...mi ideología....”(B1, p 5)

Los riesgos que menciona la jubilada hoy puede ser visto como una posibilidad. La práctica de investigación no puede ser analizada fuera del momento histórico en el que se desarrolla. En este sentido, ¿que se investiga? ¿cómo? ¿y para qué? cobra sentido en un contexto socio-político, académico e institucional en el cual el/la investigador/a toma decisiones (Di Lorenzo, 2016).

En función del papel que debería desempeñar el investigador hoy, Sirvent (2003) habla de una doble intencionalidad de la investigación social, generar un conocimiento de

alto nivel y relevancia científica, a la vez que comprometido con las luchas sociales por una sociedad más justa e igualitaria.

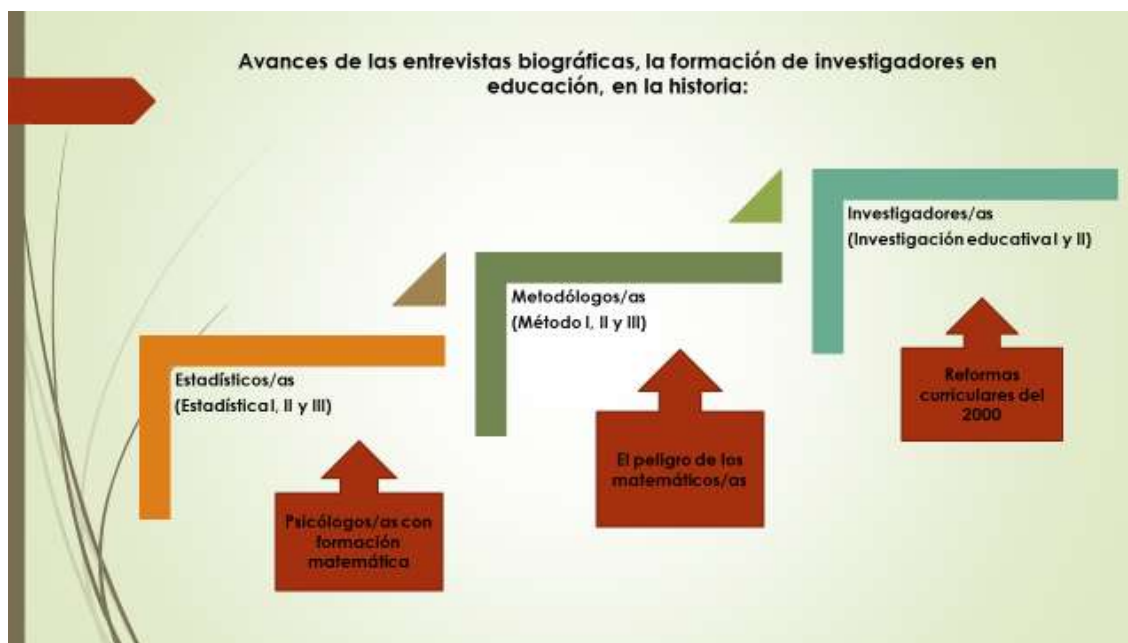


Figura 3: Evolución en la Formación de los/as primeros/as Formadores/as en investigación

La formación de investigadores/as en los equipos de cátedra como talleres medievales:

Al relatar el ingreso y formación al interior de las cátedras los/as jubilados/as expresan:

“porque no si te habrás dado cuenta que era muy verticalista cada profesor tenía... lo veis en el comportamiento de la gente verticalista y que no podés salir de ahí ...era un estado natural lo que pasaba yo era auxiliar de plácido Oras y él me puso a traducir un libro en francés y para mí era una tarea maravillosa...” (B1)

“...como auxiliar y jefe éramos controladas por los profesores responsables, pero con mucha libertad, hacíamos los prácticos...Osvaldo nos hacía dar clase que nos formarás en la docencia que aprendiéramos a dar clase, nos elegía el tema y él estaba en el aula por cualquier problema que yo también lo hice con ustedes porque me parecía bien...y

cuando algún alumno hacia alguna pregunta que no podíamos responder plenamente (el profesor) se deba cuenta y decía me permitís y él explicaba...” (A 1)

“Acá cuando hice mi primer programa se lo mostré a Osvaldo (era educador) y largué con estadística y ya después fui siempre” (A 1)

Hemos utilizado la analogía de los talleres medievales para caracterizar el funcionamiento y la estructura piramidal y de formación al interior de los equipos de cátedra. En los talleres medievales existía una jerarquía de tres niveles de formación, el aprendiz el oficial y el maestro, alegoría que podemos reconstruir en un equipo de cátedra conformado por un/a auxiliar, un/a jefe de trabajo prácticos y un/a profesor/a adjunto/a o responsable.

Siguiendo a Sennett (2009) en la vida del taller encontramos una tensión entre autoridad y autonomía, el/la maestro/a posee las habilidades que le habilitan a formar y mandar, expresiones como “me puso” “nos hacía dar clases” pone de manifiesto una asimetría de saberes, el/la maestro/a o responsable de cátedra como el/la que tramite sus saberes y debe mejorar las habilidades de sus aprendizajes (auxiliares) hasta que se encuentren en condiciones de asumir con autonomía la responsabilidad de una asignatura.

Tal como expresa el/la docente, el/la maestro/a presenciaba las clases de la auxiliar en calidad de juez del proceso formativo, buscando un reflejo, una imitación de sus prácticas y saberes, tal como sucedía en los talleres medievales:

“La presentación del aprendiz se basaba en la imitación, es decir en el aprendizaje como copia, mientras que la del oficial, tenía mayor alcance. Debía demostrar competencia de gestión y poner de manifiesto su fiabilidad como futuro líder. Por su parte, los maestros eran los jueces de este proceso formativo” (Sennett, citado por Mancovsky, 2015, p. 123)

Como expresa Mancovsky (2015) la autonomía no se logra en soledad, sin embargo, abre la discusión respecto a si es posible una formación de equipo de manera horizontal, reconociendo los saberes de todos/as. En los aprendizajes por imitación, qué lugar ocupan las nuevas acciones, la transformación al interior de los equipos y la apertura a nuevos contenidos, metodologías y estrategias a la hora de enseñar.

Reflexiones Finales

El presente trabajo presenta los primeros análisis de las entrevistas biográficas a docentes jubilados/as del área metodológica con la finalidad de reconstruir la formación de

los/as primeros/as formadores del área, tanto de los futuros docentes que ingresaron, como de estudiantes de las carreras de educación.

En este marco se ha podido reconstruir la evolución en términos de formación centrada en una visión reduccionista de la investigación a la estadística propia de la época que transitaron en la Universidad.

La formación en investigación era estadística, si bien se comienza a reconocer que no es necesaria una formación matemática, sino de aquellas herramientas y conceptos que puedan ser utilizables en cada disciplina.

Estas conexiones entre investigación y estadística comienzan a ser una preocupación por visualizar peligroso el intento de matemáticos/as de concursar en carreras de educación y psicología. Discusiones y reformas curriculares conlleva a la denominación de metodología 1, 2 y 3 para referirse a las materias destinadas a la enseñanza de la investigación, sin embargo, comentan que el paso no fue tan directo y durante un tiempo solo fue un cambio semántico, continuando con contenidos de estadística.

Se empieza a vislumbrar la necesidad de ampliar contenidos que permitieran integrar la estadística en un marco científico mayor. Los '80 se considera una época de quiebre importante, nuevos emergentes, lecturas, referentes nacionales e internacionales comienzan a cuestionar el modelo imperante de ciencia.

En este marco los/as docentes comienzan a formarse asistiendo a congresos y cursos, a leer, discutir, se visualizan algunas tensiones y resistencias a la lógica cualitativa que comenzaba a disputar su incorporación en la academia, esto se concreta y se incorpora formalmente en las propuestas curriculares de fines de los '90.

Esta tradición centrada en el paradigma positivista de base estadística permite comprender la defensa a la neutralidad de la ciencia y el no involucramiento político en la investigación, aspecto a seguir profundizando en las próximas instancias de esta investigación donde realizaremos conexiones entre las trayectorias de formación y atravesamientos político-institucionales.

En este sentido, como dice Sirvent, las universidades en el contexto neoliberal han

contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y de formar en metodología: “varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son “anticientíficos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico” (2015, p. 1).

Referencias

- Aldana, G. M. (2012) La formación investigativa: su pertinencia en pregrado *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Núm. 35, pp. 367-379.
- Baldivieso S. y Di Lorenzo L. (2019) Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las concomitancias de la Era Digital. Análisis de Propuestas de formación y Experiencias de investigación" *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas*. Vol. 1 N° 1.
- Cázares R., Rivas L. y Ramírez S. (2015) Procesos Formativos en investigación en los estudiantes de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 5, Núm. 10.
- Di Lorenzo L. (2016) La investigación socio educativa en las universidades argentinas, algunos nudos problemáticos. *Revista Red Pensar* Vol. 5 N° 1.
- Di Lorenzo L. “Recomienzos” en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación social*. N° 15 (8).
- Díaz B., F. y Rigo, M. A. (2000) Formación docente y educación basada en competencias. En Valle, M. A. (coordinadora). *Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario*. Tercera época. México: CESU/UNAM.
- Donoso Niemeyer T. (2004) Construcción Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. XIII, N° 1: Pág. 9-20.

Ley Nacional de Educación Superior (1995) Recuperado de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>.

Mancovsky V. (2015) La formación para la investigación en programas doctorales. En Mancovsky y Bayardo(Ed)*La formación para la investigación en el posgrado*. Argentina.Noveduc.

Murat F. (1965) *Estadística aplicada a las ciencias de la conducta*. Facultad de Ciencias. San Luis. Tomo I. Universidad Nacional de Cuyo.

Rojas Soriano R. (2008) *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México. Plaza y Valdez

Sennett R. (2009) *El artesano*. Barcelona. Ed. Anagrama.

Sirvent, M. (2003) La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. *Revista Cahiers des Amériques Latines* N° 42.

Sirvent, M.T. (2015). Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado. [Apresentação]. *Seminário Internacional de Educação Superior – RIES Rede GEU*, Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Torres Frías J., Cázares R., Orellana F., Salazar Jiménez R. (2018) La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica. *Revista REIRE*, 11(1).

Torres Frías, J. (2006): Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Revista regional de investigación educativa*. Vol 1 Num 2. Pags. 67-79.

CAPÍTULO 9

ESTUDIO EXPLORATORIO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL NIVEL INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO

Prof. Rosana Cecilia Chesta⁴⁷

Introducción

Algunas preguntas de investigación giran en torno a:

- ¿Cómo definen los estudiantes del profesorado y los docentes de nivel inicial las prácticas de innovación en el jardín de infantes?
- ¿Qué prácticas educativas de innovación realizan en los jardines de infantes?
- ¿Qué tipo de vinculación encuentran los estudiantes del profesorado y los docentes de nivel inicial entre las prácticas de innovación y la investigación educativa (observación, registro, reflexión y comunicación) de las propias prácticas o de la de otros pares)?
- ¿Qué incidencia tiene el proceso de desarrollo creativo en los adultos (estudiantes de profesorado y docentes de nivel inicial), ya sea desde la trayectoria en la educación formal o no formal, en las prácticas educativas innovadoras?
- ¿Cómo se articulan las experiencias de innovación educativa en jardines de infantes con la formación de grado (en el caso de las estudiantes) y con la formación continua (en el caso de los docentes en ejercicio en el nivel inicial)?

⁴⁷Jefe de trabajos prácticos efectiva. Profesora adjunta interina en Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial UNRC, Córdoba. Docente contratada en Práctica IV y Residencia: Recrear las prácticas docentes para el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Justo José de Urquiza, Río Cuarto, Córdoba. Docente investigadora en temáticas de prácticas, creatividad, agencia, sujetos, contextos educativos, innovación. Integrante del Proyecto de investigación “Prácticas creativas: agencia, sujetos y contextos educativos”. Sec. Ciencia y Técnica UNRC. Direc. Dra. Elisondo, R. Res. Rectoral N.º 083/2020. Integrante del Proyecto de investigación: Nuevos territorios, aulas extendidas, aprendizajes resignificados a partir del uso de tecnologías. Visualizando futuras prácticas docentes a partir de innovaciones en la formación. (2021-2023) Res. Rectoral Nº266/21. PROMIIE UNRC y DGES. Doctorando en la carrera de Doctorado en Educación, UNSL. Proyecto de investigación: Prácticas de innovación educativa y creatividad en el nivel inicial desde la perspectiva de los estudiantes del profesorado y de los docentes en ejercicio. Directora Dra. Elisondo, R. Res. Nº350/19.

Los objetivos generales que orienta el desarrollo de esta tesis doctoral pretenden describir las prácticas de innovación educativa en Jardines de Infantes de la ciudad de Río Cuarto llevadas a cabo por los estudiantes del Profesorado en Educación Inicial en situación de práctica de residencia y por docentes de los jardines donde se desarrollan las prácticas, y en base a ello analizarlas en el sentido de las rupturas que se generan en relación a lo cotidiano, dando cuenta de diferentes elementos que las integran.

Los objetivos específicos se refieren a comprender las innovaciones como entramados complejos de “hacer”, “pensar” y “sentir” en un transcurrir de experiencias educativas formales y no formales, estableciendo relaciones con las maneras en los que los entrevistados las definen, con los significados construidos durante su trayectoria educativa y con los diferentes modos de aprendizaje de los niños.

Durante el año 2019 se indagó en el estado del arte del tema y se realizó un estudio exploratorio en estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto, Argentina, a los fines de ir identificando categorías teóricas que direccionen la investigación.

Contexto conceptual

El contexto conceptual se ha construido en torno a las concepciones de la formación docente inicial, los procesos de aprendizajes y de enseñanza en el trayecto de práctica de residencia, la práctica de residencia en la formación docente, el lugar de la creatividad en la formación y las prácticas educativas innovadoras en el nivel inicial.

La formación docente inicial

El sistema de formación de docentes tiene en nuestro país, según expresan Alliaud y Feeney (2014) una doble naturaleza, los institutos de formación docente y las universidades, lo cual es pertinente para analizar el caso particular la de la formación docente en el nivel inicial. Las autoras hablan de las divergencias de estos circuitos de formación, más allá de la existencia de criterios comunes encuadrados en la normativa nacional, analizando tres dimensiones de las políticas de formación: los planes de estudios, los institutos de formación y el ámbito de la

práctica profesional. Coinciden en que la mayor parte de los países latinoamericanos han impulsado, en los últimos años transformaciones en el escenario educativo que lo hacen más favorable en relación a las décadas anteriores, pero en el caso de la docencia se presentan desafíos como la ampliación de la cobertura, la necesidad de mejorar la calidad, los imperativos de democratización y el logro de mayores niveles de equidad educativa.

A su vez, Vaillant (2004) sostiene que las propuestas de formación docente tradicionales son insuficientes, pero también hace notar que no es tan sencillo recomendar cuales son los cambios más adecuados ni decir cómo llevarlos a la formación docente. Aquí se da un punto de intersección conflictivo entre las necesidades actuales de la sociedad, las características de las infancias a las cuales deben atender los docentes de educación inicial, la calidad de los sistemas educativos y de formación docente, la reforma de los mismos, la búsqueda de nuevas maneras de concebir lo curricular, los nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el abordaje de la creatividad en el ser humano, como manera de propiciar una educación integral.

El aprendizaje se descontextualiza cada vez más, de modo tal que los alumnos encuentran los distintos temas cada vez menos relevantes o útiles para su vida cotidiana y en muchas ocasiones, los estudiantes no juegan el juego completo de lo que se supone que están aprendiendo. (Perkins, 2010 p.82)

Como docentes formadores, nos planteamos la necesidad de revisar la formación inicial en su conjunto, reflexionar acerca del trayecto de inserción profesional, el modo en que los estudiantes van construyendo las relaciones entre la teoría y la práctica desde el comienzo de la carrera, y cómo ofrecerles instancias de aprendizaje integrales y motivadoras. Dentro de los dispositivos para enseñar y aprender las prácticas docentes durante el trayecto de inserción profesional de los futuros docentes, se encuentra la figura del profesor coformador, que es quien generalmente de manera voluntaria, recibe a los practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y, realiza el seguimiento individualizado de su formación en terreno (Foresi 2009). Esta misma autora también expresa que la tarea de los residentes consiste en desentrañar el sentido de cada una de las decisiones que se adoptan para la enseñanza en las prácticas concretas a partir del ejercicio de “leer” la clase, lo que implica observar e indagar de manera sistemática. Aparece aquí la observación como una práctica compleja que implica un corte

arbitrario de un proceso de enseñanza donde el estudiante tiene que poder vislumbrar el lugar del otro profesor, los vínculos con los niños y niñas, el conocimiento, la historia, las normas formales e informales, y el contexto.

Atendiendo a la complejidad de la práctica, la formación docente inicial no puede centrarse solamente en cuestiones disciplinares, sino que como plantea Rinaudo (2014), debería ofrecer experiencias en contextos poderosos de aprendizaje, recuperando conocimientos y experiencias previas, permitiendo la construcción activa de conocimientos en el marco de situaciones reales, promoviendo la participación de los estudiantes en términos de experiencias y ofreciendo apoyos a esa participación. Gardner (2005) plantea la vivencia de situaciones activadoras que dejan huellas, como modos de resignificar comprensiones generando entusiasmo por exploraciones futuras. La promoción de prácticas culturales que permitan valorar el patrimonio cultural y el desarrollo de talentos únicos de los futuros docentes puede ser un modo de que ellos puedan considerar de la misma manera a los niños a quienes acompañarán en la construcción de sus aprendizajes.

Los procesos de aprendizajes y de enseñanza en el trayecto de práctica de residencia

Este proyecto se fundamenta en perspectivas socioculturales de la educación (Rinaudo, 2014), quien destaca la importancia que tienen en los procesos de aprendizajes y de enseñanza las interacciones con otras personas y con artefactos de la cultura, los lenguajes, las prácticas compartidas y las experiencias vivenciadas en contextos diversos. Por eso, nos interesa analizar cómo los estudiantes del trayecto de práctica de residencia construyen y reconstruyen experiencias relacionadas con su formación de grado, la práctica educativa, la creatividad y la innovación. Cabe aclarar que, si bien hay investigaciones acerca de la formación docente, no se han encontrado estudios que remitan a la indagación de la creatividad en la formación de futuros educadores de nivel inicial y su impacto en las prácticas educativas innovadoras con los niños.

En la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, parece que lo primero que hay que hacer es preguntarnos qué es lo que no se debería hacer al querer enseñar la creatividad. Estas recomendaciones las hacen Elisondo y Donolo (2015, p. 24) estableciendo relaciones con la importancia de la mini-creatividad y su rol indispensable en los aprendizajes, los estudios sobre posibilidades del pensamiento y las vinculaciones entre aprendizaje significativo y proceso creativo

de resolución de problemas. El aprendizaje siempre requiere de comprensiones novedosas para el que aprende, es decir mini-creatividades y, también se basa en las posibilidades ilimitadas de pensamiento que tienen las personas y especialmente los niños.

Melgar y Donolo (2011) hacen referencia a cómo es de vital el aprendizaje en el ser humano, como proceso tanto personal como social, reconociendo que la formación no se da sólo en espacios determinados, sino que en casi todos los ambientes en los que participamos y a través de una gran variedad de recursos. Ellos apelan a la búsqueda de otros escenarios que preservan el patrimonio natural y que permiten la construcción de conocimientos y experiencias en relación con la toma de conciencia de la importancia de la conservación de los ambientes naturales y su relación con la historia como modo de entender por qué somos como somos, cómo llegamos a estos niveles de responsabilidad, y el lugar que ocupan las tecnologías que potencian el conocimiento y el desarrollo. En esta misma lógica, (Rivarosa, Chesta, de La Barrera y De Piccoli, 2016) plantean cambios profundos, conceptuales, metodológicos y actitudinales en la formación y desempeño de la tarea educadora y divulgadora, destacando la necesidad de recuperar la atribución de sentidos del saber y la motivación en el aprendizaje de las ciencias, como variable central en la formación de profesores. Ello implica construir nuevos vínculos entre razón y emoción y, reconocer contextos múltiples de aprendizaje en la enseñanza de las ciencias, considerando los desafíos culturales y sociales que demandan de la construcción de otras subjetividades y de nuevas ciudadanía.

Rinaudo (2014), define a los contextos poderosos de aprendizaje, como aquellos que recuperan conocimientos y experiencias previas que permiten la construcción activa de conocimientos en el marco de situaciones reales, que promueven la participación de los estudiantes en términos de experiencias y ofrecen apoyos a esa participación.

Enriquece esta mirada, el concepto de desarrollo de mente creativa, entendida como modo de pensar de manera original y poco convencional, considerando al conocimiento y a la habilidad como indispensables. Resulta interesante el planteo de (Gardner 2005), cuyos estudios sugieren que “si uno quiere cultivar una mente creativa, es menos importante impartir enormes cantidades de conocimientos, y es más importante cultivar un estado mental retador, de formulación de preguntas y hasta de cuestionamientos” (p.10).

Gardner, Mindy, Moran, Seana, Kornhaber (2006) plantean la necesidad de promover el aprendizaje a través de experiencias, actividades ricas en las cuales los estudiantes puedan

comprometerse con el material en forma personal más que absorberlo en forma abstracta, descontextualizada. Apelan al diseño de experiencias de aprendizaje que nutran la combinación de inteligencias de cada estudiante. Proponen la elaboración del perfil de los estudiantes en contraposición con el encasillamiento, haciendo una mirada del potencial de fortalezas y debilidades relativas entre las diferentes inteligencias: lingüística, lógico- matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, naturalista, interpersonal, intrapersonal y existencial. También estos autores hacen referencia a que la mayoría de las personas tienen perfiles irregulares, por lo que los estudiantes procesarían algunos tipos de información mejores que otros. Las inteligencias no están aisladas, sino que pueden interactuar entre sí en un individuo para rendir una variedad de resultados significativos, entre los que se encuentran los académicos.

Suele ocurrir que las inteligencias pueden no funcionar armónicamente, creando en ocasiones discordancia, tal es el ejemplo de aquellos estudiantes que poseen un buen desarrollo de las inteligencias lingüística y lógica-matemática, pero un pobre desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, por lo que su inserción a la sala, con una propuesta de intervención pedagógica puede resultar totalmente frustrante al punto de hacerle abandonar la experiencia, pensando que no poseen vocación para ser docentes de nivel inicial, cuando en realidad lo que ocurre es que precisan desarrollar estas últimas inteligencias.

Valerse del enfoque de las inteligencias múltiples en la formación de grado de los futuros profesores en nivel inicial, puede proveer a los docentes del profesorado una mejor información diagnóstica para ayudar a los estudiantes que tienen problemas. Esta teoría también estimula la colaboración entre los estudiantes, aquellos que poseen perfiles compatibles pueden trabajar juntos a partir de sus fortalezas y, aquellos que no presentan perfiles compatibles pueden trabajar juntos con la idea de complementariedad y compensación en la construcción de potencialidades.

Gardner (2005) presenta el concepto de “experiencias cristalizadoras” al referirse a momentos cruciales en el desarrollo de capacidades y talentos, como situaciones activadoras que dejan huellas y permiten resignificar comprensiones generando entusiasmo por exploraciones futuras. Este aspecto le da esa flexibilidad y creatividad necesaria al recorrido de aprendizaje, para ir incluyendo aquellas experiencias de aprendizaje nuevas.

Como ejemplo de nuevas experiencias de aprendizaje, aparece el diseño de coreografías didácticas en aulas a cielo abierto, que Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza (2009) las definen

como aquellas que modelizan el proceso de enseñanza y de aprendizaje buscando en el mundo del arte y de la danza una analogía que permite visualizar la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje. Los autores explican que los pasos de la danza responden simultáneamente a dos tipos de demandas, lo que el bailarín puede crear libremente en el espacio disponible al mostrar su repertorio expresivo y las limitaciones que el mismo artista tiene por los elementos que constituyen la escenografía, el ritmo, la estructura métrica, la forma y secuencia de la música. Es decir que, en esta propuesta, habría que distinguir entre la estructura visible que está continuamente readaptándose por y para los estudiantes y, el modelo base o guiones de aprendizaje que es el encadenamiento de operaciones o de grupos de operaciones que son necesarios para cualquier estudiante y no pueden ser reemplazados por ningún otro. Estas experiencias de aprendizaje se enmarcan en una idea más amplia como son las trayectorias educativas. Bracchi (2016) considerada a las trayectorias educativas como los procesos formativos que los estudiantes vivencian dentro del sistema educativo y fuera de él, lo que supone pensar y reconocer los diferentes caminos, recorridos y formas de aprender que se van conformando en las biografías de cada sujeto como el primer trabajo, las variadas experiencias laborales, las actividades, la participación política, la permanencia en instituciones educativas no formales, etc. Es decir, que las trayectorias educativas incluyen a las experiencias educativas, pero las trascienden y complejizan, dando cuenta del conjunto de condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los estudiantes por las instituciones.

A la hora de hablar de la heterogeneidad de experiencias vitales de los estudiantes y por tanto de diversas experiencias educativas, se asume que estamos ante experiencias educativas en plural según los contextos de producción.

La práctica de residencia en la formación docente

Cámpoli (2004) y Pogré (2004) expresan que la formación que ofrecen las instituciones formadoras al futuro profesional de la educación, le dan una visión teórica desde las corrientes pedagógicas, pero, no se aborda suficientemente las relaciones con las dificultades y exigencias de la práctica que deberá asumir el docente en ejercicio. De allí que es en la práctica donde acontece el aprendizaje de la profesión y en muchos casos se hace sin ser mediado por la reflexión crítica de

la relación con la teoría. Esto último, lejos de incorporar innovaciones a la práctica educativa, propicia la repetición sin sentido de cuestiones instituidas, lo cual impacta en las trayectorias educativas de los estudiantes en formación y, perjudica los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, la inserción profesional en la práctica educativa de los estudiantes en formación en los jardines de infantes, donde realizan su práctica de residencia, implica un trabajo colaborativo entre diferentes actores como son los docentes y las directoras coformadoras de las instituciones, los docentes orientadores de los institutos formadores (ISFD) y los estudiantes.

Por su parte Vaillant (2004) explica que la situación de la práctica docente en los últimos años presenta dificultades de transformación de las realidades educativas, donde persisten las desigualdades en relación a la distribución de oportunidades educativas y, el rendimiento de los estudiantes continúa siendo bajo, por lo que emerge como problemática central la pregunta acerca de cómo hacer para mejorar el desempeño de los profesores. La experiencia de práctica de residencia deja huellas, de allí que para quien la transita sea tan importante y, en algún modo oriente el futuro ejercicio profesional creativo, la construcción de la identidad, la motivación para continuar formándose, el compromiso con la reflexión, la investigación, la innovación. Sin embargo, el docente formador es consciente de que todo puede ser un mero deseo si no se parte de identificar y hacer evolucionar las representaciones iniciales de los estudiantes practicantes hacia un pensamiento crítico reflexivo que cuestione las viejas prácticas y facilite la elección de marcos metodológicos cultural y socialmente determinados (Gremiger, 2010). En la misma línea, Perkins (2010) plantea la necesidad de indagar en las historias de aprendizajes de las personas para revelar cómo acceden a las comprensiones de los aprendizajes que han realizado. Este autor expresa que, generalmente, estas indagaciones se refieren a los juegos completos de uno u otro tipo, la comprensión vinculada con el desempeño y, como última característica, el sentimiento de verdadero compromiso con lo que se ha aprendido. El poder dar cuenta de las representaciones acerca del rol del docente de nivel inicial o, como comúnmente se denomina, de la maestra/o jardinera/o como cuidadoras/es de niños/as o educadoras/es, se constituye en el puntapié inicial para la construcción de la identidad profesional con sentido de compromiso (Chesta, 2013, 2015).

Así es que resulta necesario analizar las representaciones iniciales de la práctica docente e interpretar en qué perspectivas están ancladas, por la incidencia que ellas tienen en el accionar.

Spakovsky (2006) explica el trayecto de residencia como una categoría espacio-temporal en la que se articulan dimensiones como la subjetiva y la objetiva del proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes, en interacción con otros agentes, como el grupo de pares, docentes de sala, docentes de residencia, demás integrantes de la institución (padres, directivos, personal auxiliar, de maestranza, etc.). La autora da cuenta de tres fases en el trayecto de formación docente, la biografía escolar, el trayecto de formación profesional inicial y la socialización laboral.

A esto podemos agregarle los modelos internalizados, los modelos observados de docentes en ejercicio, el deseo y el compromiso del estudiante de generar un modo de intervención propio y creativo, o no. Sanjurjo (2002) menciona como características de la práctica docente en general y, de la residencia en particular, la complejidad, la simultaneidad, la diversidad, la singularidad, lo que requiere de intervenciones que ponen en juego estrategias propias del residente.

La instancia de práctica de residencia deja una impronta en la constitución del futuro docente de nivel inicial, encargado de la educación de las infancias, donde pueden construir un modo personal de intervención docente, que propicie la reflexión, el trabajo en equipo, el respeto a la diversidad, el desempeño profesional creativo, entre otras cuestiones.

El lugar de la creatividad en la formación

Corbalán (2008) y Glăveanu (2018) consideran a la creatividad como la potencialidad de todas las personas, vinculada con la capacidad de formular preguntas, generar alternativas, construir experiencias diversas en contextos heterogéneos y en diferentes situaciones. Elisondo (2015) nos alienta a pensar en una mirada creativa de la educación, dando por lo menos tres motivos: -el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, las posibilidades que generan las innovaciones educativas y, fundamentalmente la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y situaciones. La autora dice que originar contextos creativos es determinante para las sociedades y los problemas que estas atraviesan, los cuales pueden resolverse mirándolos desde diferentes puntos de vista, desde marcos analíticos heterogéneos; desde formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones, lo que implica una acción educativa socialmente significativa.

En su estudio, Romero (2010) nos invita a repensar la creatividad desde lo social, lo cultural y lo histórico, incorporando aspectos que habitualmente quedan obviados o que son emergentes en nuestro mundo interconectado y dinámico. Considera los atributos de la creatividad como posibilidades para ser incorporados a una educación creadora. Como apoyos para su construcción, habla de enseñar y propiciar la creatividad con las propias acciones y procesos educativos creadores; entiende las experiencias creadoras en educación a pequeña escala como fenómenos de acupuntura educativa. Se enfoca en creativizar la educación y considerar la construcción de una cultura de la creatividad y la educación creadora como referencias y decisiones fundamentales en los ámbitos educativo y creativo.

Rinaudo (2014) expresa que las personas no aprenden ni son creativas solas, siempre se desarrollan con otros y a partir de interacciones con conocimientos y objetos construidos culturalmente. Continuando con este posicionamiento, Elisondo (2015) da cuenta de cinco ideas para pensar los contextos creativos de la enseñanza y el aprendizaje, como son: el aumentar las posibilidades educativas; el invertir en educación; el investir la educación; el abrir la educación y el generar indisciplina óptima. No obstante, expresa que quienes deberán discutir, refutar, decidir, reformular y accionar estas propuestas en los contextos de enseñanza y de aprendizaje son los actores. Es decir, no son recetas, sino que las ideas representan una etapa inicial de las innovaciones educativas, pero para que se logren las transformaciones en el campo de la educación es necesario sostener en el tiempo esas ideas, generar las estrategias para que las oportunidades sean aprovechadas y reconstruidas por parte de todos los actores educativos. Es decir, se requiere de nuevos compromisos de los docentes como de los estudiantes para aceptar el desafío de construir nuevas formas de enseñar y de aprender.

Las prácticas educativas innovadoras en el nivel inicial

El estudio se aborda desde la perspectiva teórica que entiende la innovación educativa como un objeto de conocimiento tendiente al mejoramiento de la enseñanza mediante cambios planificados o intencionales gestionados y organizados por grupos, para producir rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan

tales prácticas. Implica procesos complejos y con múltiples dimensiones que inciden en él (Lucarelli, 2006, Vogliotti y Macchiarola, 2003, Macchiarola y Pizzolitto 2014).

Rivas, André y Delgado (2017) entienden la innovación educativa desde el abordaje sistemático y científico, e identifican varios criterios para la selección de las experiencias, como: que ofrezcan cambios o rupturas con respecto a ciertos rasgos de la educación tradicional, especialmente lo referido a lo expositivo, ritualizado, memorístico; que generen propuestas apasionantes que promuevan la voluntad de aprender de los estudiantes, la comprensión, la creatividad; y la metacognición, en un clima de aprendizaje dialógico y participativo. Expresan que pueden ser experiencias, proyectos o metodologías que, al ser implementadas en una institución educativa movilizan la voluntad, el deseo, la pasión de aprender, generando una poderosa apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. Estas innovaciones decisivas, como las llaman los autores, son experiencias practicables que postulan los principios del aprendizaje dialógico (Freire, 1996), el pragmatismo democrático (Dewey, 1996) y la educación para la comprensión (Perkins, 2010).

En relación a los estudiantes residentes, Lucarelli (2006) asume que, en el nivel superior, la preparación para el ejercicio de la práctica profesional necesita de planteamientos que excedan lo meramente tecnicista y propone reflexiones dialógicas de articulación entre la teoría y la práctica en el desarrollo de estas experiencias educativas. Vogliotti y Macchiarola (2003) expresan que generalmente, el éxito o fracaso de las innovaciones educativas están mediados por procesos relacionados con la forma en que los docentes piensan, sienten y hacen, de acuerdo a sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo.

Avances en cuestiones metodológicas

De acuerdo a los temas centrales de la investigación, nos posicionamos en la búsqueda de aspectos que amplíen la mirada sobre las problemáticas de las prácticas en el nivel inicial, el desempeño de los estudiantes del profesorado y de los docentes en ejercicio, la creatividad y la innovación educativa. En ese sentido, nos planteamos avanzar en el estudio considerando la interacción entre lo metodológico, el trabajo de campo, el análisis de lo recolectado y la generación de nuevos interrogantes

Este proyecto de investigación flexible, emergente, abierto a lo inesperado, aborda en forma holística las situaciones sociales complejas como son las prácticas de innovación educativa en el nivel inicial, manteniendo como investigadores una actitud abierta, expectante y creativa. Los datos producidos son descriptivos, recuperan las voces de los entrevistados, las conductas observables, intentan captar reflexivamente el significado de la acción, considerando la perspectiva del sujeto/grupo estudiado. La información es obtenida de manera natural por el investigador al realizar el trabajo de campo, ya que interactúa con las personas en su propio ambiente y utiliza su mismo lenguaje

Adherimos a Mendizábal (2006) que, define a la ciencia como una actividad productora de ideas, como un conjunto de conocimientos verificados pero provisorios, con diseños que pueden ser estructurados o flexibles pero que articulan lógicamente sus elementos constitutivos. Vasilachis (2006, 2009) también plantea que no hay una única forma legítima de hacer investigación cualitativa, pero que, a pesar de las diferencias, se observan un conjunto de características, similares al momento de diseñarla. Expresa que la investigación cualitativa se posiciona desde la perspectiva de sus participantes y se interesa por la manera en que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones, por las dinámicas de los procesos, del cambio y del contexto social, por las perspectivas de los participantes sobre sus propios mundos, los sentidos, los significados, las narrativas personales, las historias de vida, los relatos, las experiencias internas, vitales. Por el lenguaje de los actores, sus prácticas, sus diferentes conocimientos, sus distintos puntos de vista, aquello que las personas piensan y por lo que ese pensamiento significa e implica. La autora expresa que la investigación cualitativa es interpretativa, hermenéutica, inductiva, multi metódica, reflexiva, profunda, rigurosa. Emplea métodos de análisis y de explicación flexible y sensible, tanto a las particularidades de las personas estudiadas, como al contexto social en el que los datos son producidos. Es relacional, basada principalmente en la comunicación. Se centra en una práctica real, situada, y se basa en un proceso de investigación interactivo en el que intervienen los participantes y el investigador. Busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, más que comprobar teorías, intenta hacer al caso significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas a lo que se conoce, describe, comprende, construye, descubre. Desarrolla explicaciones causales, analizando cómo determinados sucesos influyen a otros, comprendiendo los procesos causales como forma local, contextual, situada. Reconoce la intervención de las personas, del investigador

y de los contextos. Con respecto a las personas las define como el /los participante/s al que se dirige la investigación conjuntamente con sus acciones, obras, expresiones, interpretaciones, significaciones, producciones; en relación al investigador lo describe como quien lleva a cabo la recolección e interpretación de los datos y la redacción del informe final, en tanto que al dar cuenta de los contextos expresa que son situaciones sociales que pueden ser observadas, y en las que tienen lugar las relaciones entre los actores y entre estos y el investigador.

Trabajo de campo: avance realizado en la investigación empírica

Atendiendo a los objetivos del proyecto, durante el primer año se realizó un estudio exploratorio en una muestra compuesta por los 16 estudiantes que integraron la cohorte 2019 del espacio curricular Práctica IV y Residencia: Recrear la Práctica Docente del Profesorado en Educación Inicial, del Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba.

Se consideró la práctica de residencia y sus dos períodos, el de observación (1° y 2° mes) y el de práctica efectiva (3°, 4° y 5° mes). En base a las categorías y subcategorías construidas en el análisis de los diseños de las planificaciones, las autoevaluaciones de las agendas semanales de práctica y la actividad metacognitiva de cierre de cada estudiante, realizamos el diseño de una guía de entrevistas semiestructuradas para realizar una prueba piloto a 3 estudiantes del grupo que conformaban el grupo.

Sampieri (2014) expresa que dentro del diseño narrativo de los entrevistados el investigador puede recuperar datos de las biografías de las personas y de sus experiencias para describirlas y analizarlas. En este sentido es valioso considerar a los individuos en sí mismos y su entorno. Las preguntas fueron abiertas y con datos demográficos, en base a las observaciones realizadas por los estudiantes durante los dos primeros meses de su inserción al jardín de infantes, donde realizaron la práctica de residencia, tendientes a hacer foco en aquellos aspectos observados en la práctica de los docentes coformadores, que les resultaron inspiradores de innovaciones. Después se abordaron los tres meses posteriores al período de observación, donde los estudiantes realizaron su residencia, se los invitó a dar cuenta de los cambios que pudieron implementar en la práctica efectiva y los modos de aprender de los niños en las propuestas educativas implementadas. Luego, desde una

mirada retrospectiva se incursionó en la relación de las huellas de la trayectoria educativa del entrevistado, tanto en el tramo formal (nivel inicial, primario, medio o superior) o el referido al no formal y la relación de estos recuerdos con la búsqueda de situaciones innovadoras para los niños. Por último, se invitó a proyectar una situación ideal de práctica docente en el nivel inicial en el hipotético caso que el estudiante residente pudiese contar con los recursos materiales, humanos y de formación necesarios para tal fin.

En la etapa de construcción de los datos de este estudio exploratorio se utilizaron técnicas como el análisis de documentos y las entrevistas semiestructuradas, donde como entrevistadores nos ubicamos desde la postura de un oyente empático que fue planteando interrogantes a partir de las respuestas ofrecidas por los entrevistados y en base a los objetivos generales y específicos del proyecto. Guber (2011) define a las entrevistas como una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree y de esta forma recolectar información sobre la biografía, el sentido de los hechos, sentimientos, opiniones, emociones, normas, valores o conductas ideales.

En la etapa de análisis adherimos a Glaser y Strauss (1967) quienes sugieren un procedimiento analítico de comparación constante, cuyo propósito es el de hacer al mismo tiempo comparación y análisis a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. Este método nos ayuda a ir generando categorías y subcategorías e ir construyendo teoría de manera integrada.

Categorías y subcategorías construidas a partir del análisis de documentos: planificaciones, autoevaluaciones, agendas semanales de práctica y actividad metacognitiva

En relación a la categoría prácticas observadas, se identificaron las siguientes sub categorías: las rutinas que se repetían, diferentes tipos de vínculos entre el docente y los niños, la organización espacial de la sala o del patio, los juegos libres de los niños, las oportunidades de juegos ofrecidos por los docentes, etc.

En relación a la categoría motivaciones de los residentes para innovar, se identificaron las siguientes sub categorías: las prácticas sin sentido observadas, el deseo de ofrecer algo novedoso a los niños y a las niñas, las experiencias previas tanto en la educación formal como no formal, los

recuerdos de la propia trayectoria educativa y el modo en que se han relacionado con el docente coformador.

En relación a la categoría implementación de las innovaciones, se identificaron las siguientes sub categorías: los modos de aprender de los niños y niñas, el grado de motivación de los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje.

Categorías y subcategorías construidas a partir del análisis de las entrevistas

En relación a los datos demográficos, la entrevista al estudiante 1 se realizó a una persona de sexo femenino, de 33 años, oriunda de una localidad ubicada a 38 km de la ciudad de Río Cuarto, quien estudió en un secundario privado y realizó el Profesorado en Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Justo José de Urquiza, en 6 años. Durante su trayectoria educativa refiere haber realizado manualidades como actividad extra escolar. La entrevista 2 se realizó a una persona de sexo femenino de 24 años, oriunda de una localidad ubicada a 41 km de Río Cuarto, quien estudió el secundario en una institución privada y realizó el Profesorado en Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Justo José de Urquiza en 4 años. Durante su trayectoria educativa da cuenta de haber practicado tenis como actividad extra escolar. La entrevista 3 se realizó a una persona de sexo femenino de 30 años oriunda de la ciudad de Río Cuarto, que estudió el secundario en una escuela privada y realizó el profesorado en la Escuela Normal Justo José de Urquiza, en 6 años. Durante su trayectoria educativa ha realizado jockey y porcelana fría como actividades extra escolares.

En relación a la categoría período de observación, surgieron sub categorías como: la repetición de rutinas en la jornada, las escasas estrategias docentes para contener al grupo de niños y niñas, la ausencia de modificación del espacio de la sala o del patio, la implementación de pocas dinámicas grupales, la división de juegos de acuerdo al sexo, la ausencia de trabajo colaborativo entre docentes, la falta de acompañamiento pedagógico de la directora a la docente.

En relación a la categoría cambios que pudieron implementar en la práctica efectiva, surgieron sub categorías como: los distintos momentos de iniciación, la implementación de juegos verbales, tradicionales, elaborados con materiales reciclados, la utilización de títeres, las

actividades colaborativas entre los niños, la entrega de elementos significativos de lo aprendido en la jornada para llevar al hogar, la organización de una agenda semanal con los niños, la implementación de educación física una vez por semana, las actividades experimentales de Ciencias Naturales, las actividades de Matemática con la serie numérica en dieces, la intervención del espacio interior y exterior con modificación de muebles y mobiliario, la generación de situaciones de asombro, magia, sorpresa.

En relación a la categoría trayectoria educativa del entrevistado, surgieron sub categorías como: la anticipación y la organización, las habilidades manuales, los espacios curriculares del trayecto de práctica, la observación como estrategia para una reflexión crítica de la realidad.

En relación a la categoría situación ideal de práctica docente, surgieron sub categorías como: la modificación de los sectores y objetos del patio, la implementación de aspectos de otras pedagogías como Waldorf, Montessori o italianas, la incorporación de recursos en el área de Ciencias Naturales, la generación de espacios interactivos entre diferentes edades, el currículo flexible con contenidos imprescindibles, la autorregulación de los niños.

Reflexiones finales

Reflexionar acerca de la formación de futuros docentes de Educación Inicial implica considerar de manera conjunta las problemáticas que relacionan la formación docente con las infancias, el ejercicio profesional creativo, la construcción de la identidad, el compromiso con la investigación, la innovación, etc. El recorrido de aprendizaje necesita de flexibilidad para el desarrollo de la creatividad, eso que potencialmente está en las estudiantes y que en gran medida se propiciará de acuerdo a las oportunidades disponibles en los contextos y en particular en el contexto educativo.

En síntesis, los primeros estudios teóricos y empíricos realizados en relación al tema de las prácticas de innovación educativa en el nivel inicial dan cuenta de la necesidad de desnaturalizar prácticas sin sentido, instituidas y realizadas por el simple hecho de que siempre se hicieron de ese modo e indagar en las motivaciones de las prácticas de innovación que llevan a estudiantes del profesorado en situación de práctica o a las docentes que ejercen en salas de jardines de infantes a

realizar diseños creativos de propuestas educativas para ser llevadas a la práctica con los niños y niñas.

Visualizar las prácticas docentes en el nivel inicial implica develar relaciones entre el “pensar” y el “hacer” de los adultos, el “para qué” y el “por qué” de la innovación educativa, las prácticas educativas en la formación de grado y continua, las trayectorias educativas en la educación formal o no formal y el desafío de ofrecer contextos favorecedores para el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes y de los docentes, para que ellos se puedan inspirarse y brindar oportunidades en el mismo sentido a los niños y niñas.

Referencias

- Alliaud, A.; Feeney, S. (2014) La formación docente en el Nivel Superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1 (1), 125-134. http://relapae.untref.edu.ar/wpcontent/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, [S.l.], Vol.2, N°3,3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>
- Cámpoli, O. (2004) La formación docente en la República Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. IESALC. [Archivo PDF] <https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/upload/139828s.pdf>
- Chesta, R. (2013) Las representaciones y la construcción de la identidad profesional en la formación de docentes de nivel inicial profesión docente en el Nivel Inicial. En Gremiger, C y María P. (Coord.): *Hacia una didáctica autogestionada. El lugar de las representaciones en la profesión docente* (pp. 65-79). Editorial Comunicarte.
- Chesta, R. (2015) Educación Inicial: formación y práctica docente desde el enfoque socio constructivista. En Gastaldello, A. (Coord.) *Recuperando saberes. Apuntes y reflexiones sobre la práctica docente* (pp.83-101). Editorial Ideas Gráficas.

- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*15, (2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906008.pdf>
- Corbalán, J. (2008) ¿De qué se habla cuando se habla de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy* 35, 11-21. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-81042008000200001
- Elisondo, R. (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), pp.1-23. DOI:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>
- Elisondo, R; Donolo, D. (2015) (Comp.) *Creatividad en la Universidad. Contextos expandidos, indisciplinados y expandidos*. Cuadernos de educación Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04.pdf>
- Foresi, F (2009) El profesor co- formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Gardner, H. Traducido por González, L (2005). Múltiples lentes sobre la mente. *Sinéctica, Número 28*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.
- Gardner, Mindy, Moran, Seana, Kornhaber. (2006). Orquestando las inteligencias múltiples. *Educational Leadership*64(1)
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. Cap. VI. El método de comparación constante de análisis cualitativo (pp. 101-115). Traducción original de Floreal Fomi. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Sociología.
- Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity* 27, 25-32.
- Gremiger, G. (2010) El trabajo en proyecto socio- constructivista: un desafío para las representaciones de los docentes. En Viramonte de Avalos, M (Dirección). *Salud y*

aprendizaje lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua. Estudios y propuestas de acciones superadoras. Tomo III Editorial comunicarte.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Capítulo 4 La entrevista etnográfica o el Arte de la no directividad. Siglo XXI Editores.

Lucarelli, E. (2006) *Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible.* 5° Biennale.L' education et de la formation.

<http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L246.htm>

Macchiarola, V., Pizzolitto, L. (2014) *Procesos de construcción y desarrollo de innovaciones pedagógicas en la universidad.* [Archivo PDF]
file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/PROCESOS_DE_CONSTRUCCION_Y_DESARROLLO_DE%20(1).pdf

Melgar, M. F y Donolo, D (2011) Salir del aula...Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (3), 323-333. <http://www.redalyc.org/html/920/92019747008/>

Mendizábal, N. (2006): Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa.

Perkins, D (2010) *El aprendizaje pleno.* Paidós.

Pogré, P. (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. UNESCO. Recuperado de
file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/situacion_formation_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M., y González, C. Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa (pp. 163-206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>.

Rivarosa, A., Chesta, R.C., De La Barrera, M.L. y De Piccoli, L. (2016). Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil.RELAdEI*, 5 (4) Monográfico La formación del

profesorado de educación infantil, 175–182.

<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4962>

- Rivas, A.; André, F.; Delgado, L. (Coord.) (2017) *50 Innovaciones para escuelas*. Fundación Santillana. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/08/978-950-46-5369-1-CIPPEC-50-Innovaciones-educativas.pdf>
- Romero, J. (2010) Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso*, 3387-107. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/95/71>
- Sampieri, H. (2014). *Metodología de la investigación*. 6° Edición. Editorial MC Graw Hill Education.
- Sanjurjo, L (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Editorial Homo Sapiens. Argentina
- Spakowsky, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En *Experiencias y Reflexiones sobre Educación Inicial. Una Mirada Latinoamericana*. (Comp.) Malajovich, A. Siglo Veintiuno Editores.
- Valliant, D. (2004) Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. OPREAL, 31. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Primaria/Documents/Construcci%C3%B3n%20de%20la%20profesi%C3%B3n%20docente%20en%20Am%C3%A9rica%20latina.%20Tendencias,%20temas%20y%20debates.%20Valliant,%20D.pdf>
- Vasilachis, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30.
- Vasilachis, I (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Vogliotti, A.; Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. UNSL. [file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/Teorias_implicitas_innovacion_educativa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/Teorias_implicitas_innovacion_educativa%20(1).pdf)

CAPÍTULO 10

REFLEXIONES SOBRE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DE UNA INDAGACIÓN NARRATIVA

Mag. Sonia N. Pereyra⁴⁸

Introducción

Esta comunicación se traza como una continuación de las reflexiones compartidas en el ateneo anterior, sobre una investigación en curso que aborda las relaciones pedagógicas de autoridad, desde las significaciones otorgadas por los y las estudiantes en el ámbito de la universidad.

En la presentación mencionada, habíamos planteado cómo se fue configurando el proceso de investigación, considerando algunos aspectos básicos ofrecidos por los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos que habíamos adoptado para realizar el estudio. En esta comunicación, compartiremos algunos resultados que derivaron de los análisis de los relatos que fueron realizados mediante un proceso de indagación narrativa.

En este sentido, retomaremos de manera breve, los aspectos teóricos respecto a las “relaciones pedagógicas”, los aspectos epistemológicos, que sustenta la Investigación Cualitativa, y los aspectos metodológicos referidos a la “Indagación narrativa”, como ejes que sustentan el estudio, y que resultan necesarios, a modo de referencias, para orientar la comprensión del análisis expuesto. Luego, nos referiremos al trabajo de campo, en las instancias de abordaje metodológico para recolectar la información, durante las cuales se logró una primera aproximación a las significaciones otorgadas por los y las estudiantes respecto a las relaciones pedagógicas que experimentaban en el universitario. Finalmente, nos enfocaremos en uno de los relatos de la experiencia de una de las estudiantes, cuya

⁴⁸ Magister en Educación Superior. Especialista en Docencia Universitaria. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Docente de posgrado. Doc. de grado en la Licenciatura en Trabajo Social. Directora de la línea Jóvenes y Educación del PROICO Juventudes contemporáneas: Políticas, desafíos y tensiones. Directora del Proyecto de Extensión y Docencia: Prácticas socioeducativas e inclusión de sujetos y saberes populares. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de San Luis.

narrativa se centra en profundizar en torno a las significaciones otorgadas a las relaciones pedagógicas de autoridad y de poder que protagonizaba en la universidad.

Conocer las relaciones pedagógicas mediante la indagación narrativa

Para plantear teóricamente la problemática de estudio, consideramos que la relación pedagógica, tiene carácter tripolar, pues según Van Manen (2010) ambos sujetos, docentes y estudiantes, orientan sus prácticas hacia una asignatura y al mundo con el que ésta se relaciona. Esta relación supone una dinámica bidireccional, en tanto que, se ponen en juego, la voluntad del/de la docente para que sus estudiantes aprendan, y la disposición a aprender por parte de éstas/os.

Sostenemos que la relación pedagógica como vínculo entre sujetos educativos se configura a partir del saber formativo. Este vínculo intersubjetivo es asimétrico y puede basarse en el ejercicio del poder o en la autoridad. De acuerdo a ello, entendemos que el modo de conformarse la relación intersubjetiva ejerce cierta influencia en la relación que el/la estudiante entabla con el saber.

Así, la “relación pedagógica de autoridad” implica la constitución de vínculos intersubjetivos centrados en el respeto y la responsabilidad frente a la construcción de saberes. Al respecto, Diker (2004) considera que la autoridad, supone una atribución de reconocimiento, que está mediado por el respeto entre estudiantes y docentes, lo que garantiza el trato desde la reciprocidad. Es en este reconocimiento recíproco donde se produce la autorización por parte de las y los estudiantes quienes depositan su confianza en las y en los docentes, pero también, se produce desde la habilitación por parte de las y los docentes, que depositan la confianza en sus estudiantes. En tanto que, la “relación pedagógica de poder” refiere a vínculos intersubjetivos basados en el ejercicio del dominio o la coerción.

Desde el punto de vista epistemológico, el objeto de estudio de esta propuesta investigativa, en tanto hecho social, es concebido como una construcción que integra los procesos subjetivos, intersubjetivos, institucionales y socioculturales, donde los sujetos estudiantes configuran significados en torno a las relaciones pedagógicas, y desde los cuales

construyen diferentes sentidos a las mismas. Así, la naturaleza del objeto de estudio, la definición del problema, los objetivos propuestos y los fundamentos conceptuales adoptados, junto con la reflexión epistemológica orientan las decisiones metodológicas que se toman.

El estudio se sustenta en la perspectiva de la Investigación Cualitativa, la cual se asienta en una racionalidad interpretativa, práctica o crítica. Este enfoque basa la concepción del mundo en un construccionismo que asume una multiplicidad de realidades, construidas socialmente, y los actores sociales son quienes, a través de sus prácticas participan en ese proceso de construcción de la realidad; y ello posibilita la indagación en torno a la configuración de los significados. En este sentido, el objeto de estudio se aborda desde un proceso comprensivo, que según Sirvent (1999) implica trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social, lo que permite construir los esquemas conceptuales tentativos.

Cabe considerar que, dada la complejidad de la problemática, la hemos abordado en dos niveles interdependientes, uno de contextualización sociohistórica, y el otro, específico de la universidad actual. En el primero nos remitimos a la constitución de las relaciones intersubjetivas en los proyectos políticos que originaron y sostuvieron el sistema educativo. Planteamos que, como parte de las transformaciones socioculturales y políticas en los diferentes períodos históricos, se sustentaron concepciones de autoridad pedagógica que gravitaron en la configuración de las relaciones pedagógicas, en la universidad pública. En el segundo nivel de análisis, focalizamos en las relaciones pedagógicas y el saber formativo en la universidad actual, analizando los sentidos que los y las estudiantes les atribuyen, mediante la construcción de relatos referidos a sus propias experiencias en el marco de la indagación narrativa.

La indagación narrativa aborda el fenómeno como experiencia de los propios sujetos que lo protagonizan, mediante la construcción de sus relatos, develando los sentidos que éstos/as producen mediante la narración. Esta perspectiva (Clandinin, 2007; Connelly y Clandinin, 1995, 2004; Huber, 2014) concibe que los sujetos configuramos o damos forma a nuestras vivencias a través de las historias que nos contamos acerca de quiénes somos y que, por ello, la narrativa profundiza en la manera en cómo experimentamos el mundo.

En este nivel de abordaje del estudio, el interés se focalizaba en conocer las

significaciones de las y los estudiantes en torno a las relaciones pedagógicas que protagonizaban y sobre los modos que tenían de relacionarse con el saber formativo desde su propia experiencia educativa. Para ello, se optó por emprender un proceso de investigación cualitativa, en tanto que se trata de un enfoque que apunta a la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los y las participantes. Es decir, interesa indagar en torno a la interpretación que las y los estudiantes realizan sobre sus propias experiencias referidas a las relaciones pedagógicas en las que intervienen.

Para la elección de los sujetos, se apeló a la selección basada en criterios simples, a partir de una serie de atributos esenciales que deben poseer la unidad seleccionada. Así, los sujetos que forman parte de esta investigación, son las y los estudiantes que, al momento de realizar este estudio, se encontraban cursando las materias correspondientes a 4° y 5° año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. El criterio consideraba que, este grupo de estudiantes, al estar transitando por el tramo final de sus trayectorias educativas, habían logrado la experiencia necesaria en la Universidad para posicionarse en torno a su oficio de estudiante respecto a las mediaciones de sus profesores, y, además, habían podido establecer diversas relaciones pedagógicas a lo largo de su trayecto educativo.

A partir de los objetivos de esta investigación, para acceder a los sentidos y significados que el grupo de estudiantes les asigna a las relaciones pedagógicas que protagonizan en la universidad, el diseño metodológico combina técnicas e instrumentos de recolección de datos a las que se recurren en tres instancias del proceso de indagación.

Inicialmente, se administró un cuestionario exploratorio de preguntas abiertas y de desarrollo, que estaba dirigido a las y los estudiantes de los últimos años del cursado de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Las respuestas obtenidas mediante la aplicación del instrumento, nos ofrecieron una primera aproximación a las significaciones de las relaciones pedagógicas experimentadas por los y las estudiantes. La aplicación de este instrumento se realizó por vía directa, al grupo de estudiantes.

En una segunda instancia requeríamos comprender y profundizar en los sentidos y significados que cada sujeto (que había respondido el cuestionario) le atribuía a su experiencia. Por ello, a cada estudiante se le solicitó que construyera un relato sobre situaciones significativas referidas a las relaciones pedagógicas que había protagonizado

durante su formación en la universidad. Esta producción nos permitió lograr un mayor acercamiento a las situaciones en las cuales las relaciones pedagógicas se manifestaban y también posibilitó una aproximación al modo en que cada sujeto tenía de situarse como parte de las mismas.

Con el objetivo de lograr una comprensión con más detalle de las significaciones que los y las estudiantes habían expresado en sus relatos escritos, en un tercer momento, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con cuatro estudiantes seleccionadas a partir de la información que habían brindado en sus relatos y de la disposición que habían manifestado para aportar a la investigación. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas, que consistieron en encuentros reiterados, cara a cara entre el/la investigador/a y las/los informantes, a partir de interrogantes que se formulaban de acuerdo a una guía de temas claves, sobre las perspectivas que los sujetos tenían respecto de sus experiencias. Las entrevistas se centraron en una conversación, para reflexionar detenidamente sobre las experiencias registradas en el relato, construyendo reflexiones, en forma conjunta, entre sujeto-estudiante e investigadora, en torno al registro escrito, para reconstruirlo como una trama narrativa.

En esta instancia, la finalidad consistía en profundizar en torno a la caracterización sobre las relaciones pedagógicas, de poder y de autoridad identificadas por las y los estudiantes en su formación universitaria, y al mismo tiempo, ahondar en las justificaciones que los sujetos realizaban sobre estas caracterizaciones. Además, se pretendía reconocer la vinculación, que las y los estudiantes establecían, entre las relaciones pedagógicas identificadas y las relaciones que cada quien establecía con el saber formativo como parte de la singularidad de cada experiencia.

En esta investigación, tanto la obtención, como el análisis y la interpretación de la información son tareas que se realizan en forma simultánea y de manera complementaria, desde un enfoque espiralado. Para el análisis de los primeros datos se comenzaron a construir las categorías y propiedades encontradas en la información empírica de cada registro de las respuestas de los sujetos a los cuestionarios. Los datos proporcionados por los instrumentos de recolección se sometieron a un contraste, combinando la información brindada por los cuestionarios con la obtenida en las entrevistas, lo que permitieron aproximar algunas

conclusiones parciales que operaron como ejes que guiaron la continuidad del proceso de búsqueda de información y profundización del conocimiento, a fin de poder alcanzar mayores niveles de comprensión.

Finalmente, cabe considerar que, en el proceso de análisis de la información, los estudios cualitativos consideran la subjetividad, permitiendo otorgar sentido a las expresiones, entendiendo la experiencia en términos de los sujetos y atendiendo a su singularidad. Es por ello que, el proceso de interpretación de las narraciones se ha realizado de manera conjunta con los sujetos protagonistas, a través de la doble hermenéutica. Esta modalidad interpretativa se realiza con el fin de entender la problemática desde la perspectiva de los sujetos, otorgándoles significados y cargando de sentidos a sus dichos, mediante algunos tópicos teóricos, que lo nutren de conceptualizaciones. Así, el/la investigador/a procura desentrañar la singularidad de la experiencia de los sujetos, que se hace presente en los relatos y en las respuestas que brindan a los interrogantes, expresando los sentidos construidos en torno a las relaciones pedagógicas durante su formación universitaria. Así, el relato original, se reconstruye como narración, articulando las voces de los sujetos estudiantes y de la investigadora, en la instancia de la entrevista en profundidad, se formulan y reformulan las preguntas con el fin de cotejar las consideraciones planteada en el relato escrito, lo cual, a su vez, opera como una validación convergente.

Reflexiones en tono a las relaciones pedagógicas desde la singularidad de un relato

El estudio al que aludimos, se sitúa en el ámbito de la universidad actual, en el Centro Universitario Villa Mercedes de la Universidad Nacional de San Luis. Durante el trabajo de campo, en una primera instancia, pudimos acercarnos a la mirada de los y las estudiantes en torno a las relaciones pedagógicas, mediante las respuestas brindadas a un cuestionario y las reflexiones expresadas en un primer relato. En esa instancia, advertimos que, los y las estudiantes otorgaban importancia a que se construyan relaciones de autoridad en las prácticas universitarias, rechazando las relaciones de poder. Para este grupo, las relaciones pedagógicas de autoridad, constituyen una condición necesaria para el logro de sus

aprendizajes, al tiempo que consideraban que, si se ejerce poder o si la autoridad se encuentra cuestionada, se vulnera el proceso educativo.

En la segunda instancia del estudio, seleccionamos un grupo menor de estudiantes, de cuatro jóvenes (mujeres), para poder analizar sus relatos y profundizar el abordaje de la experiencia desde sus perspectivas. Este proceso se viene realizando en conjunto con las protagonistas, mediante entrevistas en profundidad, intercambiando reflexiones y conceptualizaciones y re-construyendo los sentidos de las narraciones.

A los fines de compartir algunos resultados de este estudio, los relatos fueron organizados en torno a ejes de análisis, referidos a los tipos de relaciones pedagógicas que las jóvenes protagonizaban, en tanto relación de poder y de autoridad, y según las relaciones que estas estudiantes establecían con los saberes formativos, en el marco de ambos tipos de relación pedagógica.

En los ejes de análisis de cada relato, los dichos de las alumnas fueron agrupados en función de núcleos de sentido, considerando las particulares significaciones otorgadas. En esta oportunidad tomaremos algunos de los núcleos de sentido de algunos fragmentos que forman parte de uno de los cuatro relatos analizados, mostrando las reflexiones que se fueron construyendo en torno a ellos.

- Relaciones pedagógicas de autoridad: El aprendizaje se inspira en la pasión de quien enseña:

“...recuerdo escucharla (a la profe A.) admirada por su pasión a la profesión, causó que esté cada vez más convencida de que ésta es la profesión que quiero tener. ..., la veo tan apasionada por la profesión, iba a sus clases amando la carrera, te transmitía lo bueno de la profesión.” (Estudiante A)

“...salía enamorada de la clase, la podía escuchar dos horas, se notaba que estudiaba y preparaba la clase, se veía que tenía dedicación a su profesión, y a la docencia, nos orientaba en cómo trabajar con la realidad social, tenía seguridad en la transmisión del conocimiento...era esclarecedora”. (Estudiante A)

“... se interesaba por nosotros...creía que éramos capaces, nos empoderaba, te desafiaba a que vos podías dar más...En relación con los contenidos me ayudó, nos

transmitía la pasión por lo que le gustaba, inducía a perder el miedo y mirar desde otro punto de vista alguna problemática.”

La estudiante protagonista de este relato vincula el amor hacia la profesión que fue adquiriendo, con la admiración que le provocaba y la pasión que demostraba su profesora. La profesión se presentó como amigable para la joven a partir de la manera en cómo la profesora se la presentaba. Pues como afirma Cornu (1999) la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y con el otro sujeto inseparablemente; que no es la disciplina que se transmite como un paquete de saber, sino que se trata de la pasión o el fastidio, el objeto de transmisión será transmitido con, incluso según la manera en que se haga.

Esta escena muestra que la pasión de la docente por la materia que dictaba y por la profesión que ejercía, era el motor que impulsaba a la joven relacionarse con la materia, desde el atravesamiento del cuerpo, pues la forma en que le ofrecía el saber, la conmovía, la afectaba.

Para Simons y Maschelain (2014) el/ la docente no sólo es alguien entendido en su disciplina sino también apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo. El entusiasmo se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento y de su implicación en el oficio. Este entusiasmo posee, literalmente, la capacidad de dar voz al objeto de estudio o de práctica.

La pasión de la docente como influencia pedagógica, es una herramienta para promover las relaciones de la estudiante con el saber, formando parte de la incentivación que impulsa el deseo de aprender, inspirándoles a conocer determinadas realidades. Pues, mediante su pasión la profesora incentivaba a sus estudiantes para que se acercaran a las problemáticas sociales, como objeto de estudio de la formación profesional.

Además, la estudiante siente que la profesora empoderaba a sus alumnos y alumnas, al reconocerles sus capacidades y desafiándoles a ponerlas en juego, incitándoles a conocer, es decir, promoviendo el deseo de aprender. Podemos afirmar que la pasión y la provocación del deseo de conocer aparecen como dos aspectos fundamentales en la configuración de esta relación pedagógica. Al respecto Recalcati (2019) afirma que una enseñanza digna, sabe inducir el deseo de conocer. Así, el/la docente es amado/a en cuanto ama el saber, haciendo de ese saber un objeto que provoca el deseo de sus discípulos/as. El autor advierte que “es

sólo el amor - el eros- con el que un profesor envuelve el saber lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolo a objeto capaz de causar el deseo” (Recalcati, 2019: 98).

En las escenas podemos advertir la importancia que, para la joven, tienen los vínculos intersubjetivos que se entablan en base a la confianza, el apoyo, la contención y la motivación, y que la docente ofrece a sus estudiantes, los cuales son vividos por la joven como facilitadores de su relación con el saber formativo. También advertimos que, en el vínculo que se estableció entre esta estudiante y su profesora habría un «reconocimiento de relación» del que habla Nieves Blanco (2006), ya que hubo un mutuo reconocimiento, de la estudiante por el apasionamiento y el saber puesto en juego por la docente y, a su vez, de la profesora por haber confiado en las capacidades y conocimientos de su estudiante.

**- Relaciones pedagógicas de poder, condicionante pero no determinante:
Aprender como desafío para sobrevivir a la relación del poder:**

“... (la profesora B) cuando nos preguntó si sabíamos cómo comenzó la historia de la profesión, yo hablé y me dijo que ‘estaba mal’, no me acuerdo los fundamentos que dio, pero sí me acuerdo de su reacción, a partir de ahí no pude participar más. Me bloqueó.” (Estudiante A)

“...hace sentir inferior al otro.... descalificaba, aunque sabe muchísimo, a las clases las padecía, (...) generaba ese miedo de decir algo equivocado (...) yo, me había resignado a no opinar en clase porque la profe contestaba mal y lo que yo decía siempre (para ella) estaba equivocado...Sin embargo, su materia fue una de las que más aprendí... eran clases muy interesantes, ella sabía mucho, causaba miedo, pero salías que te volaba la cabeza, porque te atrapaba la clase, los contenidos, la forma de darlo.” (Estudiante A)

El relato de esta estudiante revela las condiciones en que se desarrollaba la relación pedagógica que protagonizaba con otra de sus profesoras en el ámbito de otra materia que cursaba, pues las actitudes de imposición por parte de la profesora B, le generó un temor de tal magnitud, que le produjo inhibición.

Al mismo tiempo la joven reconoce la importancia del saber que esta docente poseía y ofrecía en sus clases. Frente a ello, nos preguntamos cómo incidió esta relación

intersubjetiva en las prácticas de aprendizaje de esta alumna, entendiendo que las relaciones centradas en el poder tienden a ofrecer obstáculos para relacionarse con el saber formativo. Pues, consideramos que la intervención pedagógica de la docente no creaba las condiciones adecuadas para facilitar el aprendizaje, pero, sorprendentemente, la joven afirma que ésa fue la materia que más aprendió. Cabe pensar ¿cómo es que esta estudiante logró aprender los contenidos cuando la docente le causaba temor y descalificaba su participación? ¿Qué aspectos de esa relación, hizo que esa materia fuera una de las que más aprendiera? ¿Cómo resolvió la “dicotomía” entre el miedo a la docente y la atracción por los contenidos, para inclinarse hacia los contenidos? Tal vez la alumna aprendió “a pesar de” esa profesora, pues sintió ese aprendizaje como un logro basado en un desafío que ella misma se planteó; un desafío distinto al que le había propuesto su profesora del curso anterior (Prof. A.), quien habilitaba las capacidades del alumnado, ¿será que aquella experiencia le habrá dejado una huella potente, que la hizo sentir empoderada frente a esta situación? o ¿será que este desafío lo configuró para demostrarle a su profesora o, para demostrarse a ella misma, que era capaz de aprender frente a los obstáculos?

Esta situación dilemática en la que la estudiante reconocía haberse quedado “bloqueada” por el trato de la profesora y al mismo tiempo, haber logrado aprender los contenidos de la materia, nos interpela a pensar si es posible que una relación pedagógica de poder se configure como facilitadora, o al menos, no ofrezca obstáculos para relacionarse con el saber. Por ello, mediante la entrevista en profundidad realizada, la conversación con la joven se centró en torno a cómo ella significó esa situación, frente a lo cual, su respuesta fue:

“Primero traté de que no me inhiba (...) hay personas sumisas, que le dan mucho valor a la palabra del docente (...) eso es terrible para un estudiante...cuando la docente las hacía sentir mal, se deben haber sentido las peores estudiantes del mundo... si a mí me lo llegase a decir, yo sé que no es así, tengo herramientas para defenderme... tengo otro carácter, iba “empacada”⁴⁹ a las clases, escuchaba, tomaba apuntes, aprendí muchísimo pero no participaba.” (Estudiante A)

⁴⁹ “Empacada/do” (pop.) significa persona poco comunicativa, retraída, terca, disgustada, enojada pero en silencio.

La estudiante reconoce haber asumido una actitud de resistencia como escudo para “bloquear”, para cubrirse frente a la figura de la profesora, que era percibida como “amenazadora”, y así, “resguardarse” para que no le afecten las desvalorizaciones y descalificaciones. Esta escena nos remite a considerar, la condición de sujeto activo del/de la estudiante y el carácter indeterminado de todo acto educativo, para Bárcena y Mélich, (2014) las/os estudiantes se vinculan en la experiencia con lo dado, pero, por los márgenes de libertad y lo imprevisto que tiene la educación en tanto acontecimiento, pueden hacer nacer con ello otra cosa.

Reflexionando con la joven respecto a sus apreciaciones sobre la importancia del compromiso con las y los estudiantes, que ella consideraba deseable para ser un/a buen/a docente, le preguntamos si consideraba que esto influía en el modo en que ella se apropiaba del conocimiento. La estudiante advertía que si bien, había una relación entre ambos factores, pensaba que

“...no es del todo determinante, depende de las subjetividades. Por ejemplo, una compañera admira a esa profesora, yo la admiro, pero sólo por sus conocimientos... eso es muy personal, tiene que ver con las sumisiones, hay quienes, naturalizan el abuso de poder, como que es normal, (...) que un docente trate mal...” (Estudiante A)

En este sentido, la estudiante señalaba que, frente a esta situación, ella priorizó su interés por el contenido de la materia contrarrestando el temor que le producía las actitudes de la profesora, a quien reconoce admirar “sólo por su conocimiento” relegando los aspectos intersubjetivos. Por ello, elige tomar el conocimiento ofrecido en las clases que, según sus palabras, la “atrapaba”, “le volaba la cabeza”. En este sentido, podemos afirmar que el reconocimiento del saber que poseía y ofrecía la profesora, ha intervenido fuertemente en la estudiante, considerando a la docente como una autoridad epistémica, en términos de Cacciabue (2016), en tanto la docente porta una saber que supone una fuente de un conocimiento relevante y necesario para la formación de la estudiante.

A modo de reflexiones finales

En esta comunicación hemos presentado algunas categorías teóricas y metodológicas que sustentan una investigación de tipo cualitativa, que se desarrolla con el fin de conocer las significaciones otorgadas por un grupo de jóvenes estudiantes en torno a las relaciones pedagógicas que han experimentado durante sus trayectorias educativas en la universidad. Planteamos que para este estudio hemos apelado a la indagación narrativa como propuesta de investigación que permite comprender los sentidos y significados de los sujetos protagonistas desde los relatos que cada quien construye sobre su propia experiencia social, y especialmente educativa.

Para ello, a lo largo del trabajo, hemos tomamos algunos fragmentos del relato construido por una de las estudiantes entrevistadas, para abordar algunas consideraciones de lo que entendemos como relaciones pedagógicas de autoridad y relaciones pedagógicas de poder que experimentan los y las estudiantes durante sus trayectorias educativas en la universidad.

A partir del análisis del relato en cuestión podemos afirmar que la primera escena trabajada muestra las particularidades de una relación pedagógica de autoridad, pues entre docente y estudiante, existe un reconocimiento mutuo de sus respectivas capacidades, respeto recíproco y confianza. En la misma, la docente se erige como una figura de autoridad, que se expresa a través del apasionamiento y se responsabiliza por promover la motivación en sus estudiantes y orientar sus prácticas, desafiándoles en sus prácticas de aprendizaje, lo cual opera como facilitador de la relación que sus estudiantes pueden entablar con el saber formativo.

En cuanto a la segunda escena analizada, nos remite a entenderla como una relación pedagógica de poder, en tanto que la figura docente asume un dominio o coerción frente al grupo de estudiantes, frente a la cual, la joven protagonista adopta una actitud de resguardo, para poder acceder al conocimiento de la docente. Al mismo tiempo, la estudiante pone en tensión e interpela la naturalización del poder docente que sustentan algunos/as de sus compañeros/as, desde el supuesto de que la posesión del saber habilitaría el ejercicio de poder.

Considerando las reflexiones derivadas del cuestionario de aproximación a la problemática, el análisis de los relatos y las entrevistas en profundidad, podemos señalar que

las estudiantes protagonistas de las experiencias narradas, consideran que las relaciones de ejercicio del poder, no constituyen condiciones adecuadas para promover los aprendizajes. Conjuntamente, reconocen la necesidad de que, en el ámbito universitario, se generen y sostengan relaciones pedagógicas de autoridad, necesarias para facilitar que los y las estudiantes entablen relaciones con el saber formativo.

Referencias

Bárcena, F. y Mélich J. (2014) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Ed. Paidós. España.

Blanco, N. (2006) Saber vivir. Inédito. Universidad de Málaga, España.

Connelly, F; Clandinin, D., (1995) Relatos de experiencias e Investigación Narrativa. En Larrosa, J. (comp.) Déjame que te cuente. Barcelona: Alertes.

Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas, en FRIGERIO, G., POGGI, M. y KORINFELD, D. (comp.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Bs. As.: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.

Diker, G. (2004) Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. Revista Educación y Humanismo, N°15. pp. 58-69. Nov, 2008. Universidad Simón Bolívar. Colombia.
www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo.

Huber, J. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. Rev. De Educación. Año 5 N°7|2014.

Kornblit, A.L. (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis Editorial Biblos. Bs As

Recalcati, M (2019) La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Ed. Anagrama. Barcelona

Simons y Masschelein (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y

Dávila. Bs As.

Sirvent, M. T. (1999). Diferentes modos de operar en la investigación social. Fichas de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Buenos Aires.

Van Manem M. (2010) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Ed. Paidós Barcelona.

CAPÍTULO 11

ACERCAMIENTO A LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS. ANÁLISIS REFLEXIVO

Prof. Susana Ponce⁵⁰

Introducción

En la Universidad en general, sin importar la carrera, los estudiantes necesitan comprender textos de diferente índole para lograr aprendizajes significativos. La comprensión lectora y el aprendizaje significativo, son dos aspectos esenciales en el proceso de construcción de conocimientos de todo estudiante.

En este sentido se analiza la comprensión lectora, aprendizaje significativo en la formación investigativa de estudiantes de los primeros años de la universidad, constituyéndose aspectos relevantes por la interrelación que puede existir entre las categorías mencionadas. Se requirió del estudio en la tesis doctoral denominado, “Análisis de la comprensión lectora, aprendizaje significativo y formación docente en estudiantes de los primeros niveles de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE⁵¹”, constituyéndose en un estudio detallado y persistente en el tiempo, en el que se abordan las significaciones que los docentes, asignados a la formación en investigación en la Universidad, le otorgaron a: las estrategias didácticas, la comprensión lectora y el aprendizaje significativo.

De ahí que el objetivo general fue, analizar las estrategias didácticas para la comprensión lectora que aplican los docentes universitarios que pertenecían a cuatro carreras representativas de la universidad, para lograr un aprendizaje significativo; de este se derivan objetivos específicos enfocados en la identificación e interpretación de las estrategias didácticas de comprensión lectora para el aprendizaje significativo.

⁵⁰ Docente de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE de Ecuador, correo electrónico: msponce@espe.edu.ec

⁵¹ Tesis doctoral en elaboración: Análisis de la comprensión lectora, aprendizaje significativo, formación en investigación, en los estudiantes de los primeros niveles de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Director Pedro Enríquez, co-directora: Gisela Quintero.

La principal fuente de información fueron los docentes de carreras que pertenecen a los campos amplios del conocimiento: Educación, Administración, Ingenierías y Servicios del período académico marzo – agosto 2018.

Apoyada en el estudio cualitativo, se exploró el trabajo docente plasmado en sus planificaciones de aula y la información derivada de las entrevistas a los docentes, cuya información se vio influenciada por las características personales de cada educador; su discurso sus percepciones y cotidianidad, proporcionando datos que reflejan su experiencia en el área docente y en el dominio de la teoría que imparten. Finalmente, luego del análisis a las significaciones presentadas por los docentes, se procedió a establecer algunas conclusiones.

Principales hallazgos

Para abordar con claridad la noción de significado, es preciso relacionar el término con la sociología del conocimiento, Luckmann (1967 como citó Rizo, 2015), al respecto de significado menciona, que el significado se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad y determina que un conocimiento humano está ordenado por la sociedad, es decir que, un conocimiento humano se da en la sociedad como un dependiente de la experiencia individual que proporciona a ésta última su ordenación de significado.

Bajo esta consideración, la significación expresada por los docentes sobre las variables comprensión lectora, aprendizaje significativo, formación en investigación, nos permitió la observancia de sus construcciones sociales, su realidad, sus intereses y conocimiento de cada temática.

Las representaciones sociales que constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa (Araya, 2002), evidenció las diferentes significaciones a una misma variable, destacando en uno y otro caso similitudes observables en expresiones, expectativas y anhelos sobre su realidad. El significado entonces, bajo la descripción de las construcciones sociales, representa las comprensiones de contenidos teóricos relacionados con la realidad vivencial de cada entrevistado, lo que

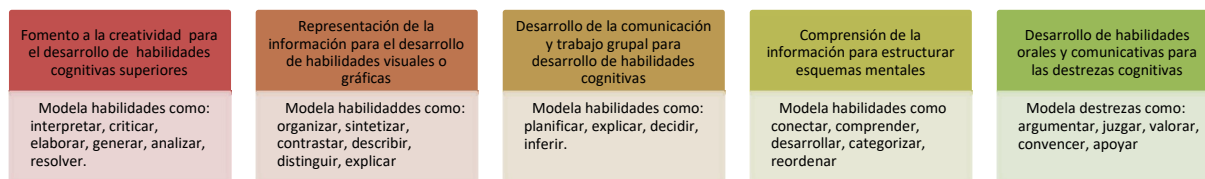
permitió analizar los significados otorgados por los docentes, desde diferentes direcciones conservando la esencia del objeto de análisis.

Por otro lado, es importante también entender la definición adoptada para los criterios de análisis que a continuación se detallan:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2010, p.222).

Díaz y Hernández (1999) por su lado, establecen categorías de estrategias en función del estudiante y su construcción de conocimiento a partir de la generación de nuevas ideas, que permitan una elaboración más profunda de tipo cognitivo. (p.93). Bajo este criterio se identifican cinco categorías, dentro de las que se clasificarán las estrategias que los docentes entrevistados manifestaron utilizar en sus clases.

Figura 1
Estrategias didácticas categorizadas del trabajo en aula



Nota: Las categorías se desprenden de los datos obtenidos por parte de los docentes entrevistados cuyos términos permitieron agruparlos en grupos de habilidades cognitivas alcanzadas.

En cuanto a la comprensión lectora se debe entender como el acto mucho más complejo que la decodificación de un texto y el reconocimiento de las palabras, sino a la acción que construye consciente y activamente significado a lo que lee y para ello requiere de un esfuerzo cognitivo, en tanto que ponga en marcha una cantidad de procesos y funciones (Abusrama, 2020)

Solé (2011) por su lado, acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y meta cognitivas, que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector (p.43-61). Considera también que la comprensión implica la habilidad que puede construirse a partir de la participación cotidiana en actividades que permitan el disfrute, sea en familia o en la escuela, generando lazos emocionales profundos.

El enfoque de Paula Carlino (2002 c), también constituye un aporte importante para entender la comprensión lectora, debido a la relación que establece entre lectura y enseñanza, principalmente señala que producir e interpretar textos son tareas necesarias para comprender, aprender y pensar críticamente sobre los contenidos de cualquier ámbito académico.

Para entender el aprendizaje significativo, se adopta los enfoques de Vygotsky (1995) y de Ausubel (2002) desde su línea de acción, integrando el aspecto psicológico con el sociocultural para explicar la construcción del conocimiento.

Vygotsky (1995) definió los aspectos cognitivos lingüísticos unidos al aprendizaje a través del proceso sociocultural. Según este autor, la transmisión de conocimientos está relacionada con el involucramiento del sujeto con el contexto social y cultural, interactuando con él para el intercambio, de ahí la importancia de la sociedad en el desarrollo del aprendizaje con significado. Así el pensamiento dirigido es social, a medida que se desarrolla, cada vez es más influenciado por las leyes de la experiencia y la lógica.

De la teoría socio-cultural de Vygotsky se rescata la concepción de que el ser humano tiene una vida material que está mediada por instrumentos y un instrumento por excelencia, es el lenguaje. Esta teoría considera a la psiquis del hombre sujeta a las leyes del desarrollo histórico-social, es decir, el individuo se apropia de la cultura social como resultado de su actividad en un contexto determinado y en un momento histórico dado. Desde esta perspectiva, el lenguaje funciona como elemento de mediación con la cultura, si el hombre es un ser social, el lenguaje es un hecho social que se construye interdependientemente, pero no solo tiene una función social, también cumple con otro propósito que es la función central para el desarrollo cognitivo, ya que el lenguaje le da forma al pensamiento.

Desde el punto de vista epistemológico se toma en cuenta un aspecto considerado más representativo de la postura ausubeliana que concibe el aprendizaje significativo como un

proceso dinámico que tiene tres condiciones necesarias: el sujeto cognitivo aportante, referido a la disposición del estudiante a aprender; el conocimiento que se produce a través de una conexión entre estructuras cognitivas del sujeto con nueva información pertinente, no arbitraria y produce un nuevo significado; y un material significativo, elaborado lógicamente y estructuradamente, capaz de transformar el significado al sujeto.

Dentro de la adopción teórica de las categorías, también es importante enfocar el estudio desde la visión de los paradigmas constructivistas de la educación, que según Díaz & Hernández (2002) de acuerdo con César Coll, señalan que el constructivismo en educación recibe aportes de diversas corrientes psicológicas, el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigostskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de éstas corrientes se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, es por ello que se adopta este enfoque constructivista del conocimiento.

En cuanto a la formación en investigación se analizaron las diferentes perspectivas tales como, Carrasco, Baldivieso & Di Lorenzo (2016), que conciben el aprendizaje de la investigación como una instancia de problematización en torno a la realidad educativa; de concientización sobre la estrecha relación que establece con concepciones epistemológicas y como una instancia de formación en metodología de la investigación.

Enríquez (2007), por su parte señala que la formación en investigación proporcionará herramientas conceptuales y metodológicas para que el estudiante investigador, pueda interpretar y reinterpretar, re-contextualizar los hallazgos y producir nuevos conocimientos fruto de sus propios esfuerzos y elementos críticos. Para este autor, la formación en investigación, necesita definir tanto el horizonte al que se pretende alcanzar como Universidad, como el modelo de investigación que se pretende afianzar.

Teniendo en cuenta las consideraciones teóricas respecto de la formación en investigación, Enríquez (2007) define a la formación en metodología de la investigación, como una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, dentro de un contexto social e institucional destinada a enseñar a investigar, con el propósito de construir

conocimientos mediante la apropiación de conocimientos fundamentales e instrumentales de la metodología.

Para este estudio, se adoptó la formación en investigación como la aproximación que los docentes otorgan al conocimiento, teoría, habilidades, prácticas y demás elementos fundamentados en teorías y principios evidenciados en la práctica de acciones continuas, que requieren la reflexión y la reconstrucción.

Percepciones docentes sobre estrategias didácticas para aprendizaje significativo desde diferentes niveles de comprensión lectora.

En el diálogo establecido con los docentes, se pudo distinguir que cada uno privilegia un tipo de herramientas en la aplicación de las estrategias didácticas en sus clases así, por ejemplo, algunos utilizan organizadores gráficos, con su respectiva diversificación y otros en cambio resúmenes, párrafos argumentativos y ensayos.

Toda vez que se realizó un análisis a cada una de las estrategias, se determinó que podrían estar organizadas en tres grandes grupos en función del nivel de comprensión lectora que pueden alcanzar. Es así que para algunos docentes los organizadores gráficos constituyen orientadores previos que se representan con gráficas y que el alumno lo construye estableciendo relaciones entre el conocimiento previo que posee con uno nuevo. Ausubel (2002), argumenta que la exposición organizada de contenidos puede ser un instrumento eficaz para que los alumnos consigan una comprensión adecuada. En este sentido, al relacionar los organizadores gráficos con las estrategias para el logro de aprendizajes significativo estaría lográndose en el hecho de construcción organizada de los contenidos. Así también, los organizadores gráficos como estrategia didáctica que logre la competencia lectora, se los definiría dentro del nivel ejecutivo de lectura, debido a que la acción que realiza el estudiante es de identificación y organización. Solé (2011) menciona que el proceso de conseguir un nivel ejecutivo de lectura implica el conocimiento más básico de reconocimiento de letras, palabras y frases para llegar a un proceso de transformación del pensamiento y no solo acumulación de información.

Dentro de este mismo grupo podemos encontrar organizadores conceptuales, retroalimentación y otros, que se reducen a estrategias relacionadas con los procesos

cognitivos que producen en el individuo, procesos que subyacen a la comprensión propiamente, por lo que se encontrarían en una categorización-reordenación-conexión; en este sentido se puede observar que todas las estrategias contribuyen a un aprendizaje significativo y serían parte de un proceso que lleva a cabo el docente y que no lo explicita al momento de la entrevista, por cuanto menciona a la actividad como una estrategia en sí misma.

En otro grupo categorizado como estrategias didácticas de comprensión lectora enfocadas en el nivel de reflexión, se encuentran las ideas que son analizadas para producir una nueva información, lo que implica que se adquiere y retiene un conocimiento. Dentro de este grupo estarían análisis crítico o interpretación de textos, resúmenes, talleres e inclusive test-pruebas.

Al establecer relaciones con las estrategias de comprensión lectora para el aprendizaje significativo, Díaz (1999), con mayor especificidad, se refiere a las estrategias como generadoras de información previa, que permiten a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado. De esta manera se clasifican las actividades dentro de un campo amplio referido a la adquisición de conceptos y un campo más específico a las actividades que producen reflexión.

En este sentido, la percepción docente concibe a las estrategias didácticas con énfasis en la reflexión como un proceso de interpretación, que bien pueden integrarse en dos subcategorías como estrategias reproductivas y estrategias constructivas. En este sentido realizar una interpretación de lecturas especializadas, estaría dentro del campo de estrategias reproductivas por cuanto el estudiante lee un contenido, lo analiza y expresa con sus propios términos lo entendido, así también en la búsqueda de información la actividad demanda las lecturas de varias fuentes de información, selección de contenidos pertinentes y transcripción o copia de dichos contenidos. En cambio, los resúmenes y análisis críticos estarían en la categoría constructiva porque establece acciones que forman un nuevo texto con un análisis reflexivo y crítico de la lectura inicial. Estas acciones como estrategias reproductivas y constructivas bien podrían considerarse como lo menciona Piaget (1977):

la abstracción reflexiva procede de las acciones y operaciones del sujeto y las transfiere a un plano más alto que es tomado del nivel más bajo de actividad. A causa de esta

transferencia, las diferenciaciones muestran necesariamente nuevas composiciones generalizadoras en el nuevo nivel. (Piaget, 1977p.29)

No obstante, los test-pruebas, tienen una propensión hacia el aprendizaje repetitivo, que consiste en una triste experiencia con un nivel generalmente elevado de ansiedad, o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado, que reflejan, a su vez, escasa aptitud o enseñanza deficiente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico (Ausubel 2002).

El grupo de estrategias enfocadas en la reflexión da cuenta de que contribuyen al aprendizaje significativo, porque existe una interacción entre los estudiantes, en la socialización y el aprendizaje a través del diálogo entre pares, que logran alcanzar una meta y construir un nuevo aprendizaje.

Desde la visión de Vygotsky, se considera al aprendizaje como un proceso en el que se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas. Castorina (2003) rescata también del aprendizaje social de Vygotsky, que la enseñanza debe ser un acto social, en el que los estudiantes interactúan con sus pares y pueden reconstruir un nuevo aprendizaje e incluso ser productores de nuevos textos.

En su mayoría, las estrategias descritas por las docentes enfocadas en la reflexión, conllevan el desarrollo de habilidades de comprensión de información, que a su vez derivan a las habilidades como desarrollar, conectar, categorizar y reordenar; que en un cierto sentido pueden conducir al logro del aprendizaje significativo.

Finalmente, un grupo identificado de estrategias didácticas se enmarcan en el nivel inferencial, a través de fijar una posición respecto de un tema, esta inferencia según Díaz lo constituyen, textos expositivos que exigen más esfuerzo cognitivo y menos interés que los textos narrativos, además las inferencias en los textos expositivos tienden a ser más reflexivas y controladas. Es así que en este grupo se identificaron los ensayos, los debates, informes y estudios de caso.

Carballo (2016) por su lado, identifica los niveles de comprensión lectora basados en los postulados de Solé, al nivel inferencial, como aquel que se presenta cuando un estudiante es capaz de obtener nueva información a partir de datos específicos de un texto. La información se puede referir a un tema tratado, a las ideas relevantes y complementarias, a las conclusiones, a un ensayo o un párrafo argumentativo.

Las estrategias didácticas que describen los docentes con énfasis en fijar una posición o nivel inferencial, acoge actividades que denotan una nueva reflexión sobre la base de un texto o un hecho analizado, actividades que se diferencian del análisis por cuanto no son reproductoras, sino productoras de nuevos documentos en donde se plasma la manera de pensar del autor con procesos.

Nociones sobre aprendizaje significativo, comprensión lectora y sus posibles relaciones

Del análisis realizado a cada una de las percepciones dadas por los docentes se evidenció que construyen nociones de aprendizaje significativo, claramente ubicadas dentro de la base fundamental que Ausubel manifiesta y consiste en la posibilidad de relacionar en forma no arbitraria y sustantiva lo que el estudiante sabe y lo que se intenta aprender, es decir, que el aprendizaje significativo está dado al receptor una información a través de la enseñanza expositiva que integra materiales de instrucción, que para este caso serían las experiencias que el docente relata a los estudiantes facilitando la retención y la organización de lo aprendido en la estructura cognitiva del estudiante, posibilitando la asimilación de dicho contenido.

En cuanto a la comprensión lectora, Carlino (2006) menciona que, no se trata de una actividad meramente receptiva, sino una que exige operar sobre el texto para lograr un significado coherente sobre el mismo.

Las nociones sobre comprensión lectora dada por los docentes, presentan varios significados, algunos lo asocian con una actividad constructiva que niega la memorización del texto; otros como una reflexión, análisis y crítica que conducen al desarrollo de habilidades de pensamiento superiores, que cobran importancia si ese conocimiento adquirido es aplicado en la vida cotidiana. Cabe señalar que ninguno de ellos manifiesta que existe un trabajo operativo con el texto que leen.

En general, las nociones compartidas por los docentes, dan cuenta de que conocen de manera global la comprensión lectora; sin embargo, cada uno lo asocia desde diferentes ópticas, sin alejarse de las características que tanto Díaz, Hernández y Solé, refieren, además, coinciden en que es un proceso que conlleva un análisis de lo que se lee. Es decir, que son

conscientes de que hay proceso en la comprensión y de que debe ser desarrollado, lo que debería entenderse como una responsabilidad de todos o al menos convertirse en un hecho transversal aplicado en todos los niveles.

Se observó que cada significado otorgado a la comprensión lectora y al aprendizaje significativo, denota un proceso cuya intencionalidad es entender la teoría y su relación dada por la significación que cada docente otorga a cada una de las variables.

En cuanto a la relación existente entre comprensión lectora y aprendizaje significativo, se acoge la concepción de Pérez y Hernández (2014), sobre la existencia de una relación directa e indisoluble de la comprensión lectora y el aprendizaje significativo, por cuanto se considera que este último es una apropiación de la cultura que conserva y transmite a través de textos y su forma de entenderlos. Además, el aprendizaje es un acto de comunicación que tiene como uno de sus medios a los textos, siendo su unidad más básica y, gracias a ellos se dan procesos de comprensión y producción. Los docentes en su mayoría expresaron una inminente relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo, otorgando a la adaptación, interpretación, resumen, análisis y práctica como elementos que conforman las estrategias para lograr el aprendizaje significativo, sin alejarse de la teoría ausubeliana que establece el aprendizaje como el espacio donde el alumno relaciona sus conocimientos con los nuevos e involucra la modificación y evolución de la nueva información, modificando la estructura cognoscitiva en el aprendizaje (Ausubel).

La relación que se ha establecido entre comprensión lectora – aprendizaje significativo, subordina a la significación independiente que se tiene de la comprensión lectora y del aprendizaje significativo, pero dicha significación se convertiría en el nexo que conduce hacia la relación directa comprensión lectora y aprendizaje significativo, que han otorgado los docentes entrevistados.

Las percepciones dadas suponen una relación directa entre aprendizaje significativo a partir de la comprensión lectora, pero no aplican ningún modelo o método que contribuya a este logro, es así que se evidencia una percepción ideal diferente a la realidad, puesto que para el logro del aprendizaje significativo existen factores que también deben evidenciarse, que los docentes preparen el ambiente de aprendizaje, los materiales de apoyo y las estrategias se encaminen al propósito de aprendizaje.

Un aspecto que no se debe obviar, es la formación en investigación debido a que en las definiciones conceptuales antes mencionadas y las bases teóricas ya expuestas se analizaron las percepciones docentes en la asignatura de Metodología de la investigación, como el espacio común para la formación en investigación y desde la que se examinaron las estrategias didácticas, las de comprensión lectora y aprendizaje significativo.

De manera más específica, se indagó sobre la aplicación de estrategias didácticas en actividades encaminadas a la investigación de lo cual se destacan docentes que aplican estrategias con casos reales a investigar, en donde influyen emociones, se pueden generar nuevos conocimientos, presenta niveles de cognición más simples como la recordación, hasta los más complejos, como la construcción; por lo que se entiende que los docentes establecen relación entre estrategias para la comprensión lectora y la formación en investigación.

Otros docentes dan importancia a la comunicación y las redes sociales, establecen mecanismos para mejorar la apropiación de los contenidos y encuentran en los instrumentos el medio para el aprendizaje real. Aquí plenamente se distingue la teoría sociocultural de Vygotsky, en cuanto al establecimiento del aprendizaje como un proceso de comunicación, en donde la sociedad contribuye al desarrollo individual.

Por su parte otro docente considera que, en los espacios de formación en investigación a partir de su experiencia docente, el aprendizaje basado en problemas es una estrategia didáctica específica y preferencial para comprensión. De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), el ABP o aprendizaje basado en problemas, es una estrategia de enseñanza – aprendizaje en la que se adquiere conocimientos, habilidades y actitudes; especial para grupos pequeños con un facilitador con quien analizar y resolver una problemática diseñada con un objetivo de aprendizaje. Es precisamente bajo este criterio que los docentes determinan como una de sus estrategias didácticas para la comprensión lectora al ABP, pues lo considera una de las estrategias más útiles que le permiten al estudiante ir desde lo literal hacia lo valorativo, propicia que el estudiante realice un análisis cognitivo con el desarrollo de habilidades superiores como el análisis, evaluación y toma de decisiones, importantes para el desarrollo de la investigación.

Finalmente, al igual que los anteriores casos, la relación mencionada por los docentes es directa y aporta a establecer un sentido a las discusiones como estrategia de análisis crítico, que implica toda una serie de acciones previas como la descodificación, comprensión básica

y comprensión de nivel superior, a la que Solé denominara, nivel epistémico o de lectura crítica. Pues es en ese momento en donde los lectores pueden contrastar pensamientos, comprender las representaciones particulares y transformar su pensamiento.

Decisiones metodológicas

El tipo de estudio fue, principalmente cualitativo, pues permitió “conocer el quehacer de los docentes en aula, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus sentidos e interpreta a todos ellos de forma situada” (Vasilachis, 2006, p. 33). Lo importante es aprehender el proceso de interpretación en términos de significancia, basado en la recolección de varios materiales empíricos, introspecciones y experiencias personales, que ayudaron a enfocar acertadamente en los significados expresados.

Con este enfoque se intenta ver las connotaciones dadas desde el punto de vista de docentes describiendo, comprendiendo e interpretando.

En cuanto a los sujetos de estudio, se trabajó con una muestra intencionada de docentes dedicada a la formación en metodología de la investigación.

El muestreo intencional no obedece a reglas fijas, ni especifica de antemano el número de unidades a seleccionar. Por el contrario, este número puede -y debe- ser convenido a lo largo de la investigación, ya que muchas veces surge la necesidad de tomar unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información. Este proceso de selección se extiende en paralelo al transcurso de la investigación” (Vieytes, 2004, p. 643).

La muestra inicialmente contó con docentes que fueron asignados en el período abril – agosto del 2018, a las asignaturas que integran la formación en investigación, de las carreras de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. De esta población se escogió los sujetos tipo, cuya selección está basada en los criterios de pertinencia y diversidad que a continuación se declaran.

Los criterios que se emplearon para seleccionar los docentes fueron los siguientes:

a) Pertinencia. Docentes responsables del dictado en los espacios curriculares (asignados a la asignatura período abril- agosto 2018, de dos horas nuevos diseños). Docentes que

enseñaban Metodología de la Investigación en los primeros años y/o las otras asignaturas correspondientes a los programas de formación de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. b) Diversidad I. (Distintas carreras) Los casos que se escogieron pertenecen a carreras de distintas disciplinas de las diversas áreas de conocimiento. En este estudio se trabajó con los docentes que dieron clases en las carreras de: MT, EI, ME y BI. Este criterio es importante porque permitió distinguir cómo se promueve la comprensión lectora y el aprendizaje significativo, de los conocimientos vinculados a la Metodología de la Investigación en función de los requerimientos y perfiles profesionales de cada una de las carreras. c) Diversidad II. (Distintas orientaciones metodológicas) Los docentes seleccionados corresponden a los de formación en metodología de la investigación que enseñen enfoques, cuali, cuanti o ambos. Este criterio permitió indagar sobre la existencia de algún vínculo entre comprensión lectora y aprendizaje significativo y la forma de enseñar los enfoques metodológicos. d) Diversidad III. (Distintos tipos de espacios de formación). Existen docentes que imparten o impartieron dos cátedras diferentes, pero relacionadas con la formación en investigación. Los casos que se escogieron tenían distintos formatos curriculares, algunos de ellos una perspectiva más disciplinar (el objeto de estudio es la metodología de la investigación) y otras más inter-disciplinar y práctica (Investigación – acción, Modelos y procesos). Este criterio permitió ver si la comprensión lectora y aprendizaje significativo se relacionan con los tipos de formación que ofrecen la universidad. e) Diversidad IV. (Nivel jerárquico). Existen docentes que son titulares de las asignaturas que dictan, otros son auxiliares o agregados. Este criterio permitió verificar el sentido que le dan a la realización de los programas de estudio y la importancia que le otorgan, a la comprensión lectora y el aprendizaje significativo al momento de elaborar el instrumento. Respecto a los instrumentos de recolección de datos, se utilizó la entrevista por cuanto permitió conocer en profundidad el significado que los sujetos proporcionan a las variables de estudio. Además se analizaron los registros documentales que acreditan los hechos y situaciones que prescriben los sujetos.

Además, se consideraron en las entrevistas los tópicos más relevantes y coherentes con el estudio, tales como: la elaboración del sílabo, el manejo de estrategias, su concepto de aprendizaje significativo y la utilización de estrategias específicas para la comprensión lectora. Adicionalmente, se indagó sobre la formación académica de cada uno de ellos.

Se emplearon diferentes fuentes de información, los estudiantes desde su ámbito de participación en el aula y los docentes que dictan sus clases en los espacios curriculares seleccionados.

Conclusiones

Los hallazgos logrados para este estudio se obtuvieron sobre dos aspectos principales: las estrategias didácticas para aprendizaje significativo desde diferentes niveles de comprensión lectora y las nociones de aprendizaje significativo para comprensión lectora y sus posibles relaciones; además se consideró la categoría de la formación en investigación como un eje transversal, puesto que sobre la base de esta formación se recopiló la información de las categorías abordadas.

La percepción referida a las estrategias didácticas para aprendizaje significativo para la comprensión lectora proporcionó tres enfoques marcados, el primero en la comprensión, el segundo en la reflexión y el tercero en la fijación de una postura. Esta visión detalla las diferentes estrategias que aplican los docentes para el logro del aprendizaje en la formación en investigación. Carlino (2005) respecto de escribir, leer y entender en la universidad, menciona que, implica la intencionalidad de replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas para que, como resultado de nuevas propuestas de trabajo, los alumnos recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial.

Bajo este contexto, los resultados no demuestran la existencia de la intencionalidad deliberada por parte del docente en otorgar el protagonismo al estudiante o motivar una mayor actividad de la estructura cognitiva, debido a que la actividad de mayor frecuencia en las clases lo conforman los organizadores gráficos que constituyen estrategias promotoras de categorización-reordenación-conexión, pero sí contribuyen al logro del aprendizaje significativo si se complementa con otras actividades que conlleven una o varias condiciones para dicho aprendizaje.

Otras nociones compartidas por los docentes, dan cuenta de que conocen de manera global la comprensión lectora y coinciden en que es un proceso que conlleva un análisis de lo que se lee, es decir, que son conscientes de que el proceso de comprensión debe ser desarrollado con la responsabilidad de todos o al menos convertirse en un hecho transversal

que se aplica a todos los niveles y adapta las estrategias procurando llevar a dicha comprensión pero no desarrollando estrategias específicas para este fin, sino para la comprensión del tema de clase.

La significación dada sobre las estrategias de comprensión lectora para el aprendizaje significativo, reflejan la intencionalidad de los docentes hacia dicho aprendizaje, y no la necesidad del estudiante para llegar al mismo. Por otro lado, son ejecutadas conforme a la situación dada en clase, se vuelven flexibles puesto que se utilizan en diferentes momentos, y espacios.

En cuanto al aprendizaje significativo las percepciones docentes reflejan criterios enmarcados dentro de la posición de Ausubel, en el sentido de que el aprendizaje significativo se desarrolla cuando lo que se aprende se relaciona con las estructuras de conocimiento disponibles, no arbitrarias y no literales, estableciendo conexiones entre el contenido con los conocimientos previos relevantes, es decir, que el aprendizaje está dado al receptor una información a través de la enseñanza expositiva que integra materiales de instrucción y estrategias de comprensión, que posibilitan la retención y la organización de lo aprendido en su estructura cognitiva, para lograr la asimilación de los nuevos contenidos.

En lo que respecta a las nociones de estrategias didácticas para la comprensión lectora y sus posibles relaciones, algunos docentes lo asocian con una actividad constructiva que niega la memorización de textos y otros como una reflexión, análisis y crítica que conducen al desarrollo de habilidades de pensamiento superiores que cobran importancia con la práctica en la vida cotidiana.

Las estrategias didácticas que los docentes utilizan para lograr el aprendizaje significativo, se las clasificó de manera resumida por la categoría cognitiva de comprensión de la información, establecida por Díaz y Fernández. Desde la base teórica de este estudio, las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes han sido planteadas en función de que el estudiante construya su conocimiento especialmente en aquellas que implican mayor nivel de complejidad porque exigen el desarrollo de las estructuras cognitivas a través de la reflexión, tales estrategias serían los párrafos argumentativos, ensayos, análisis crítico e interpretación, que estarían dentro de la categoría que Díaz y Hernández acogen como fomento de la creatividad y habilidades cognitivas de nivel superior.

Finalmente, todas las estrategias didácticas de comprensión lectora para el aprendizaje significativo, se construyen en los espacios para la formación en investigación que tienen los docentes y que han sido reducidos por el cumplimiento de políticas estatales a un solo espacio, pese a que la misión de la universidad es la formación de profesionales investigadores, lo que da cuenta de una problemática educativa y dependiente de los enfoques político administrativos de una nación. Por otro lado, en estos espacios de formación, se prepara al estudiante para el dominio de habilidades de investigación, pero en lo referente a un solo aspecto como puede ser la difusión de información, es decir se le prepara en un tipo de investigación formativa que adecua a las normas establecidas y para reproducir información, no para generar nuevos conocimientos. Enríquez (2011) manifiesta que “el docente no utiliza a la investigación como un medio para descubrir conocimientos, sino que la emplea como una estrategia destinada a que los alumnos aprendan determinado tipo de saberes y resuelvan situaciones problemáticas”. (p.17).

Referencias

Abusamra, V (2020). La comprensión de textos: los desafíos de entrar en una habilidad cultural compleja. Diplomado Superior en Constructivismo y educación – Cohorte 27. FLACSO-Argentina.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127-FLACSO, 9-84

Ausubel, D. (2002). Resumen de la teoría de la asimilación sobre el aprendizaje y la retención de carácter significativo. En D. Ausubel, Adquisición y retención del conocimiento (págs. 20-40). Buenos Aires: Paidós. SAICF.

Carballo, G. (2016). Aplicación del método TECLAS para la comprensión lectora y el aprendizaje significativo. (Tesis de pregrado). Universidad de San Andrés. Bolivia.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en materia de cabecera. Educación en Ciencias. 1-12.

Carlino, P. (2002 c) “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas”. Propuesta Educativa. Revista de FLACSO /Educación, Año 12, N° 26, pp. 22-33.

Carrasco, Baldívieso & Di Lorenzo (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior. RED-Revista de Educación a Distancia. 48(6), DOI: 10.6018/red/48/6. Obtenido de: http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf

Díaz & Hernández (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill.

Díaz & Hernández (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw Hill. México; D.F.

Enríquez, P. (2007). El docente - investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo. Laboratorio de Alternativas Educativas, 36-60.

Enríquez, P. G. (2011). Enseñanza universitaria e investigación educativa: Encuentros y desencuentros. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 9 (17). Recuperado el 10/08/2021 a partir de: <http://www.odiseo.com.mx/2011/9-17/enriquez-ensenanza-investigacion.html>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Tendencias pedagógicas, 220-236.

Pérez, K. & Hernández (2014). Aprendizaje y comprensión. Una mirada desde las humanidades. Scielo, Vol.3.

Piaget, J. (1977/2001). Studies in reflecting abstraction. Sussex: Ps (Edited in 1977 by Presses Universitaires de France).

Rizo, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana-Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. Intercom-RBCC.V.38.p19-38

Solé, I. (2011). La comprensión lectora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43-61

Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Argentina. Editorial de las Ciencias

Vygotsky, L. (1995). Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Pensamiento y lenguaje (págs. 10-12).

CAPÍTULO 12

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN MÉDICA

Mag. Franklin Mayan Echalar⁵²

La educación médica, así como las otras áreas de formación universitaria, requiere una profunda revisión del contexto, sus procesos y retos.

Esta es una necesidad que ha estado latente mucho antes de la crisis sanitaria del año 2020 pero que se visibilizó a raíz de esta y develó debilidades en muchas dimensiones de la educación superior como práctica docente, competencias informáticas y por otro lado la incorporación de formas y mecanismos propios de los estudiantes para la autogestión de su conocimiento denominado: entornos personales de aprendizaje EPA o PLE por su acrónimo en inglés (Personal Learning Environment) que Adell y Castañeda (2010), lo definen como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. En este mismo sentido (Cabero, Marín e Infante, 2011) en relación a la vertiente pedagógica de entender los Ple, señalan que se trata de sistemas que ayudan a los estudiantes y a los docentes a tomar el control de gestión y de su propio aprendizaje, lo que incluye proporcionar apoyo para que fijen sus propias metas de aprendizaje, gestionar su aprendizaje

La coyuntura actual es propicia para integrar entornos personales de aprendizaje EPA en la autogestión de conocimiento en los estudiantes.

Para fines de este estudio se ha tomado como objeto de investigación la Carrera de Medicina de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Bolivia, con el propósito de proponer estrategias que incrementen competencias en el auto aprendizaje por medio de entornos que proporcionan las tecnologías de información y comunicación.

La estructura curricular de la Carrera de Medicina está organizada por áreas (Básica, Preclínica, Clínica y Sociomédica), siendo esta institución acreditada en cuatro instancias por

⁵²Doctorando en Educación UNSL Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje OEI – Virtual Educa Argentina Magíster en Tecnología del Aprendizaje – Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) Docente de producción académica. Departamento de Educación Médica y Planificación. Facultad de Medicina - UMSS

el Sistema de Acreditación Arcusur -Mercosur ⁵³y actualmente se encuentra en un proceso de transformación hacia el modelo de aprendizaje por competencias.

La necesidad de autogestionar el conocimiento como estrategia de aprendizaje en educación médica tiene que ver con la complejidad de los contenidos, la carga horaria del plan de estudios, el continuo requerimiento de búsqueda de información, evaluación de aprendizajes y el inadecuado aprovechamiento de los recursos tecnológicos tanto por docentes y estudiantes.

Para Novak y Gowin (1988), la autogestión del conocimiento, también denominada autorregulación del conocimiento y en el campo de la educación autoestudio implica procesos metacognitivos (aprender a aprender). Esta es la base para el desarrollo de la persona, y es lo que permite al estudiante hacer frente a los problemas que le presentan la vida universitaria hoy y su futura profesión el día de mañana. Este concepto también es definido por Rangel (2013) en el campo de la formación intelectual, como un conjunto de herramientas y técnicas diseñadas para capturar, organizar, almacenar y preservar la disponibilidad de la información llevada a cabo por los individuos y facilitar la creación, la apropiación, y transformación de nuevos conocimientos dando paso al desarrollo de habilidades y destrezas para la toma de decisiones adecuadas.

Sin embargo, se requiere de un análisis de las posibles estrategias a utilizar para la introducción y desarrollo de estas habilidades, como la búsqueda bibliográfica en estudiantes y profesores, la organización y presentación de contenido, aprendizaje colaborativo, evaluación de aprendizajes, etc. Igualmente se necesita una actitud más proactiva por parte de los centros de información de nuestras instituciones de enseñanza médica superior y la coordinación con las direcciones académicas de las mismas con el objetivo de sistematizar la realización de cursos de capacitación y formación paradocentes y estudiantes, desde el primer año de estudio, con la convicción de que si bien no todos adquirirán estas habilidades y las convertirán en hábitos profesionales, los que no lo hagan quedarán al margen del desarrollo científico del país puesto que en este siglo ya no es suficiente con aprender los

⁵³La Facultad de Medicina de la UMSS, con la Carrera de Medicina, participa en tres oportunidades en procesos de Autoevaluación y Evaluación Externa logrando Acreditarse en estas tres oportunidades.

1ª ACREDITACIÓN	-	CONEAU	-	PERIODO	1999-2005
2ª ACREDITACIÓN	-	MEXA	-	MERCOSUR	- PERIODO 2006-2011
3ª ACREDITACIÓN	-	ARCU SUR	-	MERCOSUR	- PERIODO 2012-2018
4ª ACREDITACIÓN	-	MERCOSUR	-	CNACU - CEUB - ANUP	- PERIODO 2018-2023

contenidos oficiales mínimos de un currículo sino que es necesario que el profesional genere sus propios EPA.

El uso empírico de estos entornos por parte de los estudiantes en función de su autogestión de conocimiento requiere de un modelo que permita contar con una orientación de cómo integrarlos al currículo que considere la búsqueda adecuada de información, acceso a contenidos, estrategias de aprendizaje, trabajo colaborativo y auto evaluación tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Estos entornos de aprendizaje están compuestos por herramientas, fuentes, contenidos y actividades que no tienen una cualidad rígida y oficial ya que al momento de ser gestionadas por el usuario pueden modificarse dependiendo de las versiones o actualizaciones, lo que permite al estudiante bastante flexibilidad para reemplazarlas, mejorarlas, eliminarlas o incluir otras que considere convenientes.

El avance de las tecnologías en la formación de profesionales en salud es dinámico y complejo. Paralelamente a este avance tecnológico se suma la acelerada producción de literatura en salud, investigaciones y producciones científicas, lo cual exige el desarrollo de competencias digitales y habilidades de pensamiento superior en los futuros profesionales para que puedan prepararse continuamente para desempeñarse en el campo médico contribuyendo al desarrollo del contexto social inmediato y para que puedan desarrollar capacidades para cambiar el entorno con actitudes proactivas en la búsqueda de soluciones. La formación del profesional en salud exige una concepción y práctica pedagógica renovadora basada en la autorregulación del aprendizaje en la que se potencie la flexibilidad del currículo de formación, lo cual demanda del estudiante esfuerzo y dedicación para que sea capaz de asumir de forma activa su aprendizaje.

Si bien en el contexto social se tiene acceso a los avances tecnológicos, recursos y nuevo contenido, tanto docentes como estudiantes no cuentan con un modelo que oriente a la integración de los componentes curriculares: objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología y evaluación con los EPA y que les permita la adecuada búsqueda de información, resolución de problemas tanto de manera autónoma como de trabajo colaborativo así como emplear de manera adecuada los recursos personales, intelectuales, afectivos y motivacionales que dispone combinando estos con tecnologías de información y comunicación. La búsqueda de información, selección de contenidos, uso de herramientas de construcción de conocimiento colaborativo, resolución de banco de preguntas, acceso a

artículos científicos, participación en grupos de discusión, información sobre eventos académicos y científicos, acceso a traductores de idiomas para vocabulario técnico en salud, información actualizada sobre datos de las principales organizaciones en salud, etc. trabajadas desde un entorno personal de aprendizaje son necesidades educativas que requieren de un modelo de integración curricular.

El rol docente no está exento de la construcción del modelo mencionado. Son precisamente los coordinadores de materia y plantel docente los que deben proveer la información e insumos necesarios referentes a los contenidos curriculares, fuentes de información, bibliografía y recursos que consideren importantes para incluir en el modelo. Por otro lado, y tomando en cuenta la extensa información en el área de salud que se va actualizando constantemente es necesario cuestionarse cómo se procesa dicho conocimiento y qué se debe proponer para cualificar dicho proceso. Esta tarea requiere identificar las condiciones de la institución para una propuesta de mejoramiento de los procesos de autogestión del conocimiento. y elaborar una propuesta que las articule.

Finalmente, la autogestión del conocimiento y autorregulación del aprendizaje no deben ser entendidas simplemente como una aptitud de orden mental, sino como un proceso de autodirección, a través del cual los estudiantes transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas lo que los identifica como "auto-reguladores" de sus aprendizaje donde no solamente se valora la destreza en la utilización aislada de estrategias de aprendizaje, sino su iniciativa y perseverancia personal, apropiadas al contexto en el que ocurre el aprendizaje.

En este marco se define como objeto de estudio de la presente investigación un modelo de integración curricular de entornos personales de aprendizaje.

El objetivo es desarrollar un modelo teórico metodológico de integración curricular de entornos personales de aprendizaje en el ámbito de la educación médica, enriquecido por tecnologías de información y comunicación.

Para esto se comenzó identificando y caracterizando las condiciones que se requieren para desarrollar una propuesta de integración de entornos personales de aprendizaje en el currículo de la Carrera de Medicina, enriquecido por tecnologías de información y comunicación y se encuentra desarrollando monitoreando una propuesta de integración de estos entornos al currículo de la Carrera de Medicina orientado a fortalecer la autogestión de

conocimiento. Esto permite realizar conceptualizaciones respecto al sistema de integración curricular de EPA, el aprendizaje autogestionado y elementos relacionados a partir del análisis retrospectivo de la acción y sus resultados.

La Investigación basada en diseño

Investigar el proceso de integración curricular de los PLE cobra especial relevancia en el contexto de la sociedad globalizada e hiperconectada, caracterizada por el uso masivo y creciente de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y que demanda nuevas estrategias para poder afrontar los cambios de la sociedad del conocimiento presentes también en el campo educativo.

Los nuevos contextos en educación superior y particularmente en educación médica demandan que los procesos de aprendizaje rompan el paradigma tradicional que se reduce a la simple transmisión de contenidos.

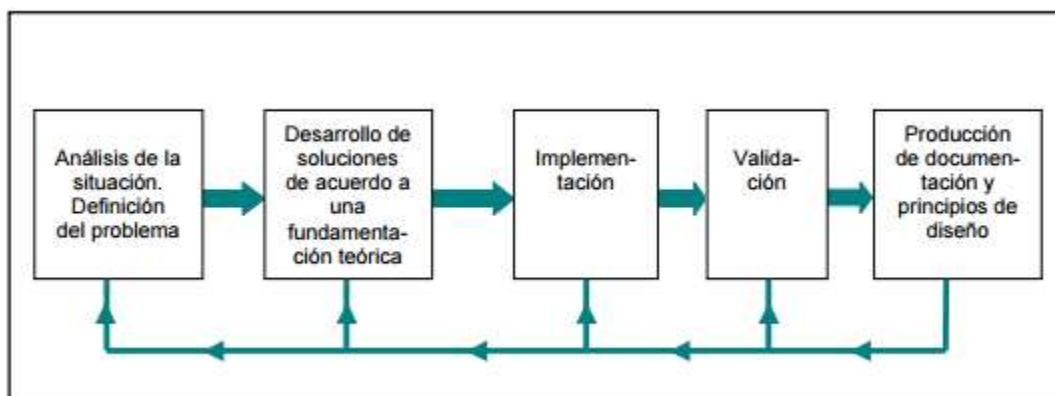
En tal sentido la investigación que se encuentra en desarrollo propiciará la autogestión del conocimiento, entendiéndola como un proceso que permite y facilita al estudiante maximizar su potencialidad en su aprendizaje por medio de recursos y entornos de aprendizaje no formales; de ninguna manera aislamiento del estudiante, puesto que implica la generación de redes con comunidades de aprendizaje tanto en entornos físicos como virtuales.

Esta investigación responde a un estudio descriptivo y analítico con un enfoque de investigación basado en diseño. La investigación basada en diseño se centra en el diseño y análisis de innovaciones educativas, a nivel didáctico y organizativo, contribuyendo a una mejor comprensión de la naturaleza y condiciones del aprendizaje (Bell, como se cita en Rodríguez Gomez D y Valledorioloa 2009).

En el estudio que se propone, este tipo de investigación permitirá el diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones en la práctica educativa que se desarrolla en la Carrera de Medicina de la Universidad Mayor de San Simón. Específicamente permitirá proponer soluciones teórico metodológicas a la necesidad de desarrollar la capacidad de autogestión de conocimiento y autonomía de aprendizaje.

Este enfoque permite ubicar la investigación en su contexto natural por medio de fases o etapas esenciales que presentan un carácter cíclico más que un proceso lineal. Estructura que inicia con el análisis de la situación y la definición del problema. Las posibles soluciones se diseñan a partir de un marco teórico de referencia, de ahí la importancia de la evaluación y revisión que incide tanto sobre la fundamentación teórica como sobre los puntos positivos y negativos de la intervención. La fase siguiente es la implementación seguida de la recolección de información (validación según el esquema), esa última se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso. El proceso de investigación se concreta mediante ciclos continuos de diseño, validación, análisis y rediseño, conduciendo las diferentes iteraciones a la mejora del cuerpo y el perfeccionamiento de la intervención.

Figura 1. Modelo de Investigación basada en diseño en tecnología Educativa



Fuente: Bárbara de Benito

Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa.

Por su lado Rinaudo y Donolo (2010), reconocen tres fases centrales: Fase de preparación del diseño, fase de implementación y fase de análisis retrospectivo. En cada una de ellas se incluyen procedimientos metodológicos particulares. El estudio que se propone toma como referencia los autores antes mencionados y desarrolla una propuesta de trabajo que consta de tres fases (preparación de la acción del diseño, implementación del diseño y diseño final y producción de nueva teoría) los cuales corresponden con los objetivos específicos de la investigación y se desarrolla a partir de un conjunto de actividades que suponen ciclos de diseño, implementación, análisis y rediseño.

El enfoque basado en diseño es una modalidad de investigación que se caracteriza por su forma iterativa y participativa por lo que su desarrollo supone la conformación de un equipo de investigación que participe completamente de todas las actividades del proceso junto a investigador experto.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se propone trabajar con un equipo de docentes que permitirá poner en común las necesidades educativas en lo que respecta al auto aprendizaje, la autogestión de conocimiento y las posibilidades de fortalecer los entornos personales de aprendizaje con recursos y fuentes de información en el área socio médica. El equipo de docentes está conformado por representantes de la Dirección Académica del Departamento de Educación Médica a través de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente y de jefaturas de departamentos académicos. La observación participante como forma cualitativa de la observación, nos permite conocer mejor lo que ocurre con el objeto de estudio. Se caracteriza por el hecho de que el investigador que observa recoge los datos en el medio natural y está en contacto con los propios sujetos y fenómenos observados. Esta técnica consiste en recoger y anotar todos los hechos que suceden en el momento en que los estudiantes buscan, seleccionan fuentes, gestionan información y presentan contenido sin poseer guía alguna de lo que se va a observar, pero debido a la imposibilidad de observarlos en situ se ha combinado con encuestas virtuales dirigido al equipo docente y a una muestra de estudiantes.

Se desarrolla paralelamente un análisis documental del actual diseño curricular, sus cambios, innovaciones, tendencias, enfoques educativos, recomendaciones de los procesos de auto evaluación y acreditaciones de instituciones pares externas como también de los recursos virtuales y entornos actuales de aprendizaje.

Dentro de la revisión documental se tomaron en cuenta aquellas investigaciones realizadas en la Carrera de Medicina sobre el uso de recursos educativos e inclusión de tecnología en procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis e interpretación de datos de la observación participante, la entrevista semiestructurada y los talleres se realiza cualitativamente a partir de los registros de información realizada mediante los respectivos instrumentos y sistemas de registros.

En el caso de revisión documental se sistematizó el uso de recursos tecnológicos por parte de docentes y estudiantes, entornos personales de aprendizaje y experiencias de integración de TIC en la formación de médicos en la Carrera de Medicina.

En la última década emergieron nuevos modelos de integración de tecnología a través de los dispositivos móviles de educación en escenarios que propician el aprendizaje ubicuo y el m-learning

Vásquez y Sevillano (2020, 22) El aprendizaje ubicuo hace referencia al desarrollado en cualquier momento o lugar a través de dispositivos móviles, concepto que abre un espectro de posibilidades técnicas y conceptuales para integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza.

García Bullé (2019) El proceso educativo en el m-learning se da a través aplicaciones móviles, interacciones sociales, juegos y hubs educacionales que les permiten a los estudiantes acceder a los materiales asignados desde cualquier lugar y a cualquier hora.

Este método tiene el propósito de facilitar la construcción del conocimiento y desarrollar en los estudiantes la habilidad para resolver problemas en una plataforma flexible que promueve el auto-aprendizaje.

La llegada de esta tendencia puede crear un panorama confuso para aquellos que han conocido estrategias similares, pero hay méritos para catalogar al m-learning en una categoría diferente del e-learning, por ejemplo, y para explicar su diferencia con el mLearning.

El m-learning tiene un método y particularidades bien definidos, pero es común que se le considere sinónimo del e-learning, o que se le confunda con el mLearning, similar de nombre pero diferente de fondo.

Los contenidos del m-learning suelen incentivar el aprendizaje no formal para obtener habilidades, como inteligencia emocional o resolución de problemas, mientras que el e-learning se estructura a base de contenidos extensos y formales como cursos, diplomados o carreras completas.

Normalmente cubrir contenidos de m-learning es una tarea breve y simple, mientras que el tiempo invertido para llevar a término un producto de e-learning es mayor. Otro diferenciador clave son los dispositivos que se usan para cada enfoque. Los materiales e-learning están diseñados para verse en computadoras, mientras que los de m-learning se ven mejor en tabletas o smartphones.

El otro método que puede provocar confusión con el m-learning, es su homónimo mLearning o microaprendizaje. El microaprendizaje se refiere a una distribución del material educativo que divide temas o actividades en pequeños sectores.

Según recogen Area y Adell, (2009 pp. 411) se destacan tres aspectos clave que suelen ser comunes en las definiciones de m-Learning:

- El aprendizaje con tecnologías móviles, incluyendo el uso de dispositivos móviles dentro

de aulas convencionales (i.e., PDAs).

- Aprendizaje en los diferentes contextos en los que se desarrolla la vida personal, accediendo a recursos e interactuando con otros aprendices desde cualquiera de ellos.
- Aprendizaje a lo largo del ciclo vital en una sociedad en la que la movilidad personal es un hecho habitual para muchas personas.

Según Sergio (2012), el m-learning proporciona, entre otras cosas:

- Un aprendizaje continuo.
- Estudiantes de por vida.
- Una nueva alfabetización: “software literacy”, interés por aprender lenguajes de programación.
- Gran volumen de material educativo.
- Cambio del rol del profesorado y el alumnado.
- Educación personalizada.

EPA de los estudiantes de Medicina

En principio se trata de identificar y caracterizar las condiciones que se requieren para desarrollar una propuesta de integración de entornos personales de aprendizaje EPA en el currículo de la Carrera de Medicina enriquecido por tecnologías de información y comunicación.

En esta etapa se han definido los fundamentos teóricos del estudio, las metas pedagógicas y las condiciones iniciales del contexto en el que se implementará la intervención.

Los insumos más importantes fueron los diagnósticos sobre el uso de herramientas virtuales y las competencias informáticas tanto de docentes como estudiantes. Estudios realizados antes y durante la pandemia COVID 19. Estos 2 momentos son muy importantes ya que la situación de la emergencia sanitaria evidenció la necesidad de habilidades de autogestión en nuevos escenarios de aprendizaje.

Estos estudios previos consideraron variables como la búsqueda de información, uso de estrategias, presentación de contenido, organizadores gráficos y evaluación de aprendizajes además de la revisión de recursos de apoyo como portales educativos, bibliotecas virtuales especializadas en educación médica y comunidades de aprendizaje.

Desarrollar y monitorear una propuesta de integración curricular de entornos personales de aprendizaje EPA orientada a favorecer la autogestión del conocimiento en educación médica.

El diseño del modelo contempla 3 ciclos de implementación. En cada uno de ellos se desarrolla a la vez la sub fase de planificación, implementación y validación.

El análisis de la etapa previa permitirá hacer ajustes a la siguiente y paralelamente generar teoría con el fin de que no se reduzca solamente a un proceso mecánico o instrumental.

Después de cada ciclo de implementación se analizará e interpretará los datos recolectados para la reconstrucción de teoría y la producción de documentos.

Concluido el análisis de documentos que se generaron en el marco de los ciclos iterativos denominado: Análisis cronológico de episodios y los respectivos ajustes y construcción final del diseño se podrá contar con el Modelo de Integración Curricular de EPA

Consideraciones para un modelo EPA para educación médica

La fase de planificación cuenta como referencia base instrumentos y plantillas que incluyen las herramientas, mecanismos y actividades de las etapas de los componentes de: exploración, expresión e intercambio, propuestos por Jordi Adell y Linda Castañeda (2010).

En exploración (leer, acceder a la información) se incluyen los newsletter, blogs, canales de video, listas RSS, búsqueda de información y gestores bibliográficos como ser *Mendeley*, *Zotero* y *Endnote* entre otros programas de bases de datos como Ebsco, *Hinari*, *Secimed*, *Cumed* y la biblioteca electrónica en línea Scielo, entre otros. Sus mecanismos están

orientados a la búsqueda, curiosidad e iniciativa plasmados en actividades como las conferencias, lecturas, visionado de videos, etc.

Para el componente de expresión (hacer, reflexionar haciendo) Blogs, cuaderno de notas, canal de vídeo, sitio de publicación de presentaciones visuales, revistas especializadas (Gaceta Médica Boliviana, Revista de Investigación Educativa, Revista de la Sociedad Científica de Estudiantes de Medicina) Sitios Web institucionales como la página de la Universidad Mayor de San Simón, página web de la Carrera de Medicina, Portal Educativo Facultativo y el Boletín Informativo.

Sus mecanismos promueven el razonamiento clínico, síntesis, reflexión, organización y estructuración traducidas en actividades como la creación de un diario de trabajo, organizadores gráficos, mapas conceptuales, publicación de videos, análisis de casos clínicos y actividades de aprendizajes basado en problemas y el aprendizaje basado en la evidencia.

El tercer componente es el intercambio (Compartir información a través de una Red Personal de Aprendizaje PLN) considera todas las herramientas con una red social subyacente, el software social, seguimiento de actividad en red, sitios y redes sociales (Facebook, Grupos de whatsapp, twitter, páginas de las sociedades científicas, etc.) Promueve como algunos mecanismos la asertividad, la capacidad de consenso, diálogo, decisión a través de encuentros, reuniones virtuales, foros, discusiones, congresos y webinars.

Integrando tecnologías de información al currículo de educación médica.

De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas.

El currículo es un diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones. Por ello el currículo debe dar cuenta de los contenidos, la secuencia de contenidos, las estrategias, las metodologías y los sistemas de evaluación y convertirse en el eje en el cual se articula el proceso educativo. Por otra parte, Hoyos (2004) asume el currículo como el conjunto de actividades y experiencias que tienen lugar en las instituciones

educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos para que actúen adecuadamente sobre el contexto. Es la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de estudiantes para la cultura, época y comunidad de la que hace parte. El currículo no se limita a la transmisión de conocimientos o conceptos sino que hace referencia también a los procedimientos, actitudes y valores para favorecer el desarrollo integral de la persona.

Marqués (2000) al referirse a las competencias básicas en TIC necesarias para los docentes, entrega luces respecto a la articulación entre las tecnologías y el proceso formativo. Las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función: como instrumento facilitador los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico), como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje (los estudiantes al utilizar las TIC aprenden sobre ellas, aumentando sus competencias digitales). Considerando esta perspectiva, se puede fundamentar la necesidad de integrar las TIC en el proceso educativo sobre la base de tres pilares elementales:

En primer lugar, se debe reconocer la disponibilidad y facilidad de acceso que hoy en día ofrece la Internet a grandes cantidades de información y conocimiento.

Segundo, la gran posibilidad que ofrecen las TIC para modificar, potenciar y actualizar de manera constante y relativamente a bajo costo los ambientes de aprendizaje en que los educandos se encuentran insertos.

Finalmente, el tercer pilar hace referencia a la necesidad de desarrollar las competencias TIC para la docencia, de manera tal que el educador sea capaz de responder a las nuevas demandas de conocimiento que en los distintos campos del quehacer humano, ha generado el uso y abuso de las TIC en la sociedad postmoderna.

Considerando que en el contexto educativo estos tres aspectos se han consolidado o están en vías de consolidarse, surge entonces la interrogante fundamental para establecer un vínculo eficaz y permanente entre el uso de tecnologías y el proceso educativo, la cual se refiere a ¿Cómo integrar curricularmente las TIC? Gros (2000) señala que integrar curricularmente las tecnologías es “utilizar las TIC en forma habitual en las aulas para tareas variadas como escribir, obtener información, experimentar, simular, comunicarse, aprender un idioma,

diseñar, todo ello en forma natural, invisible y que es un proceso que va más allá del mero uso instrumental de la herramienta y se sitúa en el propio nivel de innovación del sistema educativo”.

Para entender el proceso de integración curricular es necesario en primer lugar establecer sus bases conceptuales. Sanchez (2002), define la Integración Curricular de las TIC como el proceso de hacerlas enteramente parte del currículo, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular. Para Alarcón (2002) el concepto de integración curricular surge de la relación efectiva y complementaria de todos. Es decir, integrando, construyendo y combinando aspectos de cada uno de estos elementos para llegar a un conjunto armónico. En las últimas décadas los educadores han tenido la posibilidad creciente de interactuar con la informática en diversos campos del conocimiento y de la vida. La Informática Educativa busca integrar estas herramientas al proceso educativo, proveyendo un conjunto de orientaciones pedagógicas, metodologías y experiencias para que el educador pueda utilizar las TIC como recurso educativo para apoyar la construcción del aprendiz. En un inicio comenzó la introducción de las tecnologías al ámbito educativo a través de los distintos usos.

En esta línea Kulik (2003) estableció cinco usos diferentes de la tecnología informática dentro de las aulas. Estos usos tienen relación con:

- Herramientas para llevar a cabo diversas tareas: por ejemplo, utilizando procesadores de textos, hojas de cálculo, gráficos, lenguajes de programación y correo electrónico.
- Sistemas integrados de aprendizaje. Esto incluye un conjunto de ejercicios relativos al currículo, que el alumno trabaja de forma individual, y un registro de sus progresos, que sirve de fuente de información tanto para el profesor como para el alumno.
- Simuladores y juegos en los cuales los alumnos toman parte en actividades lúdicas, diseñadas con el objetivo de motivar y educar.
- Redes de comunicación donde alumnos y profesores interactúan, dentro de una comunidad extensa, a través de aplicaciones informáticas, como el correo electrónico, la World Wide Web, las bases de datos compartidas y tableros de noticias.

- Entornos de aprendizaje interactivos que sirven de orientación al alumno, al tiempo que participa en distintas actividades de aprendizaje.

Otro componente ineludible es el del conectivismo, que debe ser tomando en cuenta en la propuesta de modelo. Siemens (2004) lo define como la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.

El conectivismo es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente.

Considerando la forma tradicional o habitual que tienen los estudiantes de Medicina de autogestionar su conocimiento y basándonos en los diagnósticos previos se plantean para la primera intervención los siguientes recursos que formarán parte del diseño:

Construyendo el modelo EPA

Los nuevos contextos de aprendizaje en educación superior proponen la incorporación de modelos dinámicos que interpreten no sólo qué, sino cómo enseñamos y aprendemos. El propósito de esta investigación es plantear un modelo de integración curricular del entorno personal y natural de aprendizaje de los estudiantes de la Carrera de Medicina de la Universidad Mayor de San Simón orientado a fortalecer su autogestión de conocimiento.

Se partió del análisis de la situación y definición del problema basado en el diagnóstico previo sobre Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) de la Carrera de Medicina para proponer un modelo que no se limite a una simple reproducción de un

currículo estricto o cerrado pero que tampoco promueva una situación caótica donde cada quien aprenda lo que quiera, como quiera y cuando quiera.

La tesis doctoral que estamos desarrollando, enmarcada en el Modelo basado en Diseño MBD contempla el planteamiento de soluciones de acuerdo a una fundamentación teórica y de manera cíclica se desarrolla su implementación y respectiva validación, acompañado estos procesos de la correspondiente producción de documentación.

Para cada uno de los ciclos se ha dispuesto de instrumentos de trabajo para el cumplimiento de los objetivos específicos.

MODELO DE ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

	Estrategia	Herramienta o Instrumento
EXPLORACIÓN	Búsqueda de información	Gestor bibliográfico Mendeley
	Organizador de información	Webmix Symbaloo
	Curación de contenidos	Canal RSS, Google Alert
EXPRESIÓN	Presentación de contenido	Genially, Emaze, Thinglink
	Organizadores gráficos	Goconqr, Creatively.
	Infografías	Piktochart, Canva.
	Evaluación de aprendizajes (banco de preguntas, tests)	Matriz de valoración (rubricas) Google form Thatquiz Quizizz
	Actividades de clase invertida	Edpuzzle Educaplay
	Actividades de aprendizaje por descubrimiento	Webquest
	Recursos Web	Página WEB Carrera de Medicina Portal Educativo Facultativo
	Documentos compartidos	Google docs

INTERCAMBIO	Publicaciones	Calameo, Revista de Investigación Educativa. Gaceta Médica Boliviana, Boletín informativo
	Redes Sociales	Blogger, Facebook, Whsaap, Telegram, Instagram,

Las herramientas propuestas son susceptibles de ser reemplazadas, mejoradas o actualizadas en función a los momentos de su aplicación. Su ubicación es solo referencial ya que algunas tienen distintas funciones y pueden ser incorporadas en más de una categoría o componente. De igual manera los componentes de esta primera etapa pueden ser desagregadas o fusionadas dependiendo del análisis y validación.

Los docentes deben producir contenido propio, tutoriales, manuales, videos, etc. e integrarlos en el proceso, además de identificar periódicamente las estrategias que utilizan los estudiantes y sugerir la incorporación de otras.

Todos los componentes de EPA se encuentran en concordancia y estrecha relación con los componentes curriculares: Para qué enseñar (objetivos y competencias), qué enseñar (contenidos) cómo enseñar (metodología) y qué, cómo y cuándo evaluar. De esta manera se espera una coherente integración curricular de los entornos personales de aprendizaje. Tomando en cuenta que la ciencia médica se caracteriza por un componente teórico y sobre todo práctico, el gran reto es incorporar herramientas de tipo simulación para el desarrollo de las clases sean estas presenciales o virtuales.

La construcción de este modelo se encuentra en el segundo ciclo iterativo, momento en el cual se está evaluando los entornos de aprendizaje actuales, recursos web, bibliotecas virtuales, comunidades virtuales y todo lo que implica la expresión, exploración e intercambio.

Referencias

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig y M. Fiorucci (Eds.), Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. http://cent.uji.es/pub/sites/cent.uji.es.pub/files/Adell_Castaneda_2010.pdf

Area, M., y Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coords.), Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet (pp. 391–424). Málaga: Aljibe

Alarcón, P. (2002). Integración Curricular de TIC a través de la Metodología de Proyectos, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Benito, Bárbara (2016) Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. Universidad de las Islas Baleares.

Cabero, J., Marín V. & Infante, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. e-EDUTEC- Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 38.

García-Bullé Sofía ¿Qué es el m-learning? ¿Es una opción viable para la educación del siglo XXI? Observatorio Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey. Junio 20, 2019

Gross, B. (2000). El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona: Editorial Gedisa.

Hoyos, Regino Santander Enrique (2004). Currículo y Planeación Educativa. Ed. Magisterio Bogotá Colombia

Kulik, J. (2003). Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say? Arlington, Virginia: SRI International. Recuperado desde http://www.sri.com/policy/csted/reports/sandt/it/Kulik_ITinK-12_Main_Report.pdf

Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias. Recuperado desde <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>.

Novak, J.; Gowin, D. (1988). Aprendiendo a Aprender. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Rangel Arenas, Adriana María (2013). Metacognición: autogestión del conocimiento para los estudiantes de la Universidad del Zulia. Opción, vol. 29, núm. 71, mayo-agosto, pp. 70-89 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela

Rinauldo y Donolo. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. RED - Revista de Educación a Distancia. Número 22. 15 de mayo de 2010.

Rodriguez Gomez D y Valledoriola (2009) Metodología de la Investigación. Universitat Oberta de Catalunya. P 67

Sanchez, Jaime 2002 Integración curricular de las TIC: Conceptos e ideas. Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile

Sergio, F. (2012). 10 Ways That Mobile Learning Will Revolutionize Education. <<http://www.fastcodesign.com/1669896/10-ways-thatmobile-learning-will-revolutionize-education/>>.

Siemens G. Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Disponible en: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)

Vásquez – Cano Esteban y Sevillano García María Luisa (2020) Dispositivos digitales Móviles en Educación. El aprendizaje ubicuo. Editorial Narcea. Bogotá – Colombia.